



**Ângela Margarida
Martinho dos Santos
Espinha**

**A Comunicação não verbal na relação entre pais e
filhos em contexto escolar**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2008

**Ângela Margarida
Martinho dos Santos
Espinha**

**A Comunicação não verbal na relação entre pais e
filhos em contexto escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho, Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais e irmão, pois sem eles dificilmente teria
chegado ao fim desta caminhada.

O júri

Presidente

Professora Doutora Anabela Maria Sousa Pereira
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Madalena Santos Torres Veiga Carvalho Lourenço
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Professor Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho
Professor Associado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Antes de mais gostaria de agradecer aos meus pais por todo o apoio e força que me deram ao longo deste trabalho, por me mostrarem todos os dias o orgulho que sentem e por nunca me terem deixado desistir. Gostaria ainda de agradecer ao meu irmão toda a força e os momentos de descontração que tão bem me fizeram.

Gostaria de agradecer ao meu namorado, Luís, pela paciência nos momentos mais complicados e por ter compreendido as minhas ausências.

Foi determinante para a realização deste estudo o enorme apoio do Professor Doutor Luís Ventura de Pinho, orientador desta tese. Esse apoio materializou-se nas apreciações críticas, nos elementos de reflexão que me foi suscitando, nas preciosas sugestões e pela exigência de rigor.

Gostaria de dirigir uma palavra especial de agradecimento ao Dr. Rogério Carlos pela permanente disponibilidade e outra palavra especial ao Eng. Ribau Esteves, Presidente da Câmara Municipal de Ílhavo, por me ter concedido autorização para realizar o trabalho empírico nas escolas do concelho.

Gostaria de dar uma palavra especial à professora Nélia e ao professor Carlos por toda a compreensão e disponibilidade. O meu sincero agradecimento. A todos os alunos e respectivos pais e mães, a minha gratidão pela disponibilidade e boa-vontade.

À Professora Doutora Ana Isabel Andrade tenho que agradecer a compreensão e o apoio que sempre demonstrou, a solidariedade e as palavras de força que sempre me dirigiu.

Às minhas amigas do L@le um sincero agradecimento por todo o apoio, pelos conselhos, por ouvirem os meus desabafos e por me darem ânimo quando eu mais precisava.

Os meus agradecimentos vão ainda para a Ana Raquel Simões, colega e amiga, e para a Cecília Guerra pela disponibilidade que demonstraram para me ajudar no tratamento estatístico dos dados.

Na impossibilidade de os referir pessoalmente, deixo a todos os outros que comigo colaboraram, directa ou indirectamente, o meu muito obrigada.

palavras-chave

Comunicação não-verbal; envolvimento parental (directo e indirecto); relação sócio-afectiva entre pai e filho; relação escola-família; indução positiva e indução negativa

resumo

A relação sócio-afectiva entre pai e filho parece ter-se tornado uma preocupação prioritária para uma parte considerável das Ciências Sociais. Actualmente, atribui-se a esta relação responsabilidades acrescidas no que diz respeito ao desenvolvimento dos filhos, à formação da personalidade e de um carácter e conduta moralmente aceitáveis, à promoção de relações de respeito e solidariedade para com os outros. Acreditamos que a comunicação está na base desta relação. Acreditamos numa vertente da comunicação que é, geralmente, desvalorizada: a comunicação não verbal (código de linguagem assente na expressividade dos gestos e do corpo).

O grande objectivo delineado para este trabalho foi avaliar de que forma os sinais não verbais emitidos pelos pais reflectem o grau de proximidade sócio-afectivo com os filhos e condicionam o seu estado de espírito, auto-confiança e produtividade.

Considerámos que, numa primeira fase, seria importante caracterizar o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Para tal, tratámos de fabricar dois instrumentos que nos permitissem obter as informações necessárias: um questionário a aplicar aos filhos e um, construído paralelamente, a aplicar aos pais. Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente e foi possível avançar com alguns resultados: a mãe parece continuar a desempenhar um papel central na vida escolar dos filhos e a demonstrar um interesse diário por ela; o pai é apenas referido como fazendo parte da figura “ambos” e não assume nenhum papel por si só; as crianças parecem reconhecer e admitir a importância de terem pais que se mostrem envolvidos e interessados.

Numa segunda fase, convidámos os pais a comparecerem na escola para um momento de encontro com os filhos. Pais e filhos apenas poderiam usar a linguagem não verbal para comunicar e foi pedido aos pais que fossem mudando a sua postura, expressões e comportamentos (primeiro positivos (I) e depois negativos (II)). Quanto a resultados verificámos que: as crianças começavam por se apresentar sorridentes, com uma postura recta, passando depois a um semblante triste e preocupado, com uma postura cabisbaixa; o número de respostas correctas e incorrectas não variou muito nas duas partes; as crianças demoraram muito mais tempo a concretizar as actividades da segunda parte do que as da primeira. A forma como pais e filhos se foram relacionando neste momento permitiu-nos avançar com algumas considerações sobre a relação sócio-afectiva que os une.

keywords

Nonverbal communication; parental involvement (direct and indirect); socio-emotional relationship between parents and children; school-family relationship; positive and negative induction.

abstract

The socio-emotional relationship between parents and children seems to have become a priority concern for a considerable part of Social Sciences. Currently, increased responsibilities with regard to their role in the development of children, in the formation of their personality and of a morally acceptable character and conduct, in the promotion of relationships based on respect and solidarity. We believe that communication is the basis of this relationship. Specifically, we believe in a feature of communication which is usually undervalued: the nonverbal communication (language code based on the expression of gestures and body).

The great aim set for this study was to evaluate how the nonverbal signals issued by the parents reflect the degree of socio-emotional closeness with their children and determine their state of mind, self-confidence and productivity.

We considered that, first of all, it would be important to characterize the parents' involvement in children's school life. To accomplish this, we built two instruments that would allow us to obtain the valuable information: a questionnaire that would be applied to children and one, built in parallel, that would be applied to their parents. The data collected were statistically treated and it was possible to proceed with some results: the mother keeps playing a central role in children's school life and shows a daily interest by it; the father is only referred to as part of "both parents" and doesn't embody any role by himself; children seem to recognize and acknowledge the importance of having involved and interested parents.

Secondly, we invited parents to attend school for a meeting moment with their children. Parents and children were only allowed to use the nonverbal language to communicate. We asked parents to change their posture, expressions and behaviour during this meeting (the first ones would be positive (I) and then negative (II)). In terms of results, we noticed that: in the beginning of the meeting, the children were smiling and showing a straight posture and, then, they became sad and worried, with a less confident posture; the number of correct and incorrect answers didn't vary much in the two parts; the children took much longer to solve the activities of the second part than of the first. The way parents and children communicated with each other during the meeting allowed us to anticipate some considerations on the socio-emotional relationship that connects them.

ÍNDICE

Índice de figuras	5
Índice de tabelas	7
Índice de quadros	9
Índice de gráficos	9
Índice de anexos	10

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	-----------

PARTE I – Enquadramento teórico	21
--	-----------

Capítulo I - Comunicação não verbal – em jeito de apresentação	22
---	-----------

1. O conceito de comunicação não verbal	26
2. Comunicação não verbal vs comunicação verbal	32
3. Cinco funções dos signos dos sistemas da comunicação não verbal	34
4. Principais sistemas da comunicação não verbal	37
4.1 Modo de falar	37
4.2 Cinesia	39
4.3 Proxémia	40
4.4 Conceção, estruturação e uso do tempo	41
4.5 Modo de olhar	41
4.6 Olfacção	44
4.7 Comunicação táctil	45
4.8 Gestos	46
4.9 Aparência física	48
4.10 Meio ambiente	51

Capítulo II - Família, Escola e Educação	53
---	-----------

1. Família e Educação...sem esquecer a Escola	57
1.1 Conceito de família e sua evolução	58
1.2 A relação e o papel da mãe	62
1.3 A relação e o papel do pai	68
1.4 FAQs sobre a parentalidade	72

1.5 Influência dos pais...	
1.5.1 ...na personalidade dos filhos	78
1.5.2 ...no desenvolvimento dos filhos	84
1.5.3 ...na auto-estima dos filhos	86
1.5.4 ...na disciplina dos filhos	89
1.5.5 ...no aproveitamento escolar dos filhos	92
1.6 As crianças e o divórcio	95
1.7 Onde fica a escola nesta relação	97
 2. Escola e Educação...sem esquecer a Família	101
2.1 O que se espera da escola	102
2.2 O envolvimento dos pais na escola	108
2.2.1 Tipos de envolvimento defendidos por Joyce Epstein	115
2.2.2 Tipos de envolvimento defendidos por Don Davies	120
2.2.3 Tipos de envolvimento defendidos por Carol Vincent	122
2.2.4 Vantagens do envolvimento dos pais	124
2.2.5 Obstáculos ao envolvimento dos pais	126
 3. Família e Escola...sem esquecer a Educação	128
3.1 Os pais apoiam a escola	131
3.1.1 Os pais e as actividades de aprendizagem em casa	131
3.1.2 Os pais e as notas escolares	135
3.1.3 Os pais e as recompensas e os castigos	142
3.1.4 Os pais e as idas à escola	146
3.2 A escola apoia a família	148
 Capítulo III - A comunicação não verbal em contexto educativo	152
1. O papel da comunicação não verbal na relação sócio-afectiva pai/filho ..	153
1.1 O papel do olhar	155
1.2 O papel da cinesia	157
1.3 O papel da proxémia	158
1.4 O papel dos gestos	160
1.5 O papel da comunicação tátil	161
2. A infância e a comunicação não verbal	162
3. A comunicação não verbal e a empatia	164
4. A comunicação não verbal e a disciplina	165

PARTE II – Metodologia e Investigação 167

Capítulo I - Metodologia da Investigação 168

1. Objectivos do estudo	170
2. Hipóteses de investigação	171
3. Procedimentos Metodológicos	175
3.1 População: caracterização	177
3.1.1 Amostra: caracterização	177
3.2 Plano de investigação	181
3.2.1 Recolha de dados	182
3.2.2 Momento de Encontro Presencial entre pai/filho	182
3.3 Instrumento de recolha de dados: o questionário	183
3.3.1 Características técnicas do questionário	184
3.3.2 Objectivos do questionário a aplicar aos filhos	187
3.3.3 Elaboração do questionário a aplicar aos filhos	189
3.3.4 Procedimento	198
3.3.5 Pré-teste do questionário a aplicar aos filhos	199
3.3.6 Questionário aos filhos: aplicação	201
3.3.7 Objectivos do questionário a aplicar aos pais	202
3.3.8 Elaboração do questionário a aplicar aos pais	204
3.3.9 Questionário aos pais: aplicação	212
3.4. Momento de Encontro Presencial (MEP) entre pai/ filho	213
3.4.1 Contextualização	213
3.4.2 Objectivos do MEP	215
3.4.3 Elaboração da ficha de actividades para pré-teste	216
3.4.4 Elaboração da ficha de actividades definitiva	216
3.4.5 Descrição do procedimento	219

Capítulo II – Investigação no terreno 222

A. Recolha e descrição de dados 222

1. Questionários	222
1.1 Análise Estatística de Dados	222
1.2 Questionário aos filhos	223
1.3 Questionário aos pais	242
2. Momento de Encontro Presencial (MEP) entre pai/filho	259

B. Tratamento dos dados e análise de resultados	281
1. Questionários	281
1.1 Caracterização das amostras	281
1.1.1 Amostra dos filhos	281
1.1.2 Amostra dos pais	281
1.2 Concretização dos objectivos definidos para o questionário	284
2. Momento de Encontro Presencial entre pai/filho	295
2.1 Caracterização das amostras	295
2.1.1 Amostra dos filhos	295
2.1.2 Amostra dos pais	296
2.2 Concretização dos objectivos definidos para o Momento de Encontro Presencial	297
 CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	 305
 Bibliografia	 321
 Anexos	 335

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?”	224
Figura 2 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem te vem trazer à escola?”	224
Figura 3 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem te vem buscar à escola?”	225
Figura 4 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?”	226
Figura 5 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais costumam vir à escola saber informações sobre ti?”	227
Figura 6 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais perguntam-te como correu a escola?”	227
Figura 7 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais perguntam-te se fizeste os trabalhos de casa?”	228
Figura 8 –Representação gráfica, estatísticas e frequências da variável “Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem trazer à escola?”	229
Figura 9 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem buscar à escola?”	230
Figura 10 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?”	231
Figura 11 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?”	231
Figura 12 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?”	232
Figura 13 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais?”	233
Figura 14 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?”	234
Figura 15 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?”	234
Figura 16 –Representação gráfica e estatísticas da variável “É importante para ti que os teus pais te elogiem?”	235
Figura 17 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costumas jantar todos os dias com os teus pais?”	235
Figura 18 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?”	243

Figura 19 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem costuma levar o seu filho à escola?”	244
Figura 20 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?”	245
Figura 21 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?”	246
Figura 22 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma ir à escola saber informações sobre o seu filho?”	246
Figura 23 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?”	247
Figura 24 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma perguntar ao seu filho se fez os trabalhos de casa?”	247
Figura 25 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando se despede dele na entrada da escola?”	248
Figura 26 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando o vai buscar à escola?”	249
Figura 27 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?”	250
Figura 28 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas?”	251
Figura 29 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?”	252
Figura 30 –Representação gráfica e estatísticas da variável “O seu filho costuma contar-lhe tudo o que se passa com ele na escola?”	252
Figura 31 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma elogiar o seu filho?”	252
Figura 32 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Janta todos os dias com o seu filho?”	253
Figura 33 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Estaria disponível para se dirigir à escola para a realização de uma actividade com o seu filho?”	259
Figura 34: Representação gráfica e estatísticas da variável “Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte I?”	270
Figura 35: Representação gráfica e estatísticas da variável “Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte II?”	271

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Frequências da variável “Outra pessoa. Quem?”	225
Tabela 2 - Frequências da variável “Outra pessoa. Quem?”	226
Tabela 3 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”	229
Tabela 4 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”	230
Tabela 5 - Frequências da variável “A quem contas?”	233
Tabela 6: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: Os teus pais perguntam-te como correu a escola? * Quantas vezes por semana?	237
Tabela 7: Relação entre as variáveis: Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa? * Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?	238
Tabela 8: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: Os teus pais perguntam-te como correu a escola? * Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?	239
Tabela 9: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas? * Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?	240
Tabela 10: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: Costumas jantar todos os dias com os teus pais? * Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?	241
Tabela 11 - Frequências da variável “Outra pessoa.Quem?”	244
Tabela 12 - Frequências da variável “Outra pessoa.Quem?”	245
Tabela 13 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”	248
Tabela 14 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”	249
Tabela 15: Tabela de contingências relacionando duas variáveis Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola? * Quantas vezes por semana?	254
Tabela 16: Tabela de contingências relacionando duas variáveis Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa? * Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?	255
Tabela 17: Tabela de contingências relacionando duas variáveis Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola? * Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?	256
Tabela 18: Tabela de contingências relacionando duas variáveis Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas? * Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?	257
Tabela 19: Tabela de contingências relacionando duas variáveis Quem costuma levar o seu filho à escola? * Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?	258
Tabela 20: Descrição do número/percentagem de pais que compareceram e não compareceram na escola para o MEP	260

Tabela 21: Distribuição dos pais que compareceram pelas duas escolas que serviram de cenário a esta investigação	260
Tabela 22: Estatísticas das frequências com que os pais usaram os 5 sistemas de comunicação não verbal (com base em valores absolutos)	263
Tabelas 23 e 24: Distribuição das frequências sobre a utilização do olhar nas Partes I e II	263
Tabelas 25 e 26: Distribuição das frequências sobre a utilização da cinesia nas Partes I e II	264
Tabelas 27 e 28: Distribuição das frequências sobre a utilização da proxémia nas Partes I e II	265
Tabelas 29 e 30: Distribuição das frequências sobre a utilização dos gestos nas Partes I e II ...	265
Tabelas 31 e 32: Distribuição das frequências sobre a utilização do tacto nas Partes I e II	266
Tabelas 33 e 34: Distribuição de frequências relativas ao olhar espontâneo da criança na Parte I e na Parte II	268
Tabelas 35 e 36: Distribuição de frequências relativas ao olhar induzido da criança para o pai na Parte I e na Parte II	269
Tabela 37: Estatísticas relativas ao tempo que as crianças demoraram a realizar as actividades	269
Tabelas 38 e 39: Tabelas de contingências relacionando duas variáveis: o sexo da criança e a frequência com que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte I e na Parte II	272
Tabelas 40 e 41: Tabelas de contingências relacionando duas variáveis: o sexo da criança e o tempo que a criança demorou a realizar as actividades da Parte I e da Parte II	273
Tabela 42: Número/percentagem de respostas incorrectas à ficha de actividades do MEP	275
Tabela 43: Número de não-respostas à ficha de actividades do MEP.....	275
Tabela 44: Número/percentagem de respostas corrigidas/alteradas na ficha de actividades do MEP	276
Tabelas 45 e 46: Nº de respostas corrigidas e alteradas pelos meninos e pelas meninas	277
Tabela 47: Distribuição dos filhos por escola	281
Tabela 48: Distribuição dos filhos por sexo	282
Tabela 49: Distribuição dos filhos por idade	282
Tabela 50: Distribuição dos pais por categorias de profissões	283
Tabela 51: Distribuição dos filhos por sexo (MEP)	296
Tabela 52: Nº/% de pais que compareceram e não compareceram no MEP	296
Tabela 53: Distribuição das mães e dos pais pelas duas escolas	297

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia dos papéis dos pais na escola pública (C. Vincent, 1996)	124
Quadro 2 – A voz dos pais e o lado da escola	129
Quadro 3: Distribuição dos alunos da nossa amostra por escola	180
Quadro 4: Descrição dos objectivos do questionário a aplicar aos filhos.	187
Quadro 5: Descrição dos objectivos do questionário a aplicar aos pais.	203
Quadro 6 - Estatísticas univariadas utilizadas de acordo com as escalas de medida das variáveis das diferentes respostas do questionário.	223
Quadro 7: Relação entre variáveis - amostras independentes	236

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição gráfica da variável “Quem acompanhou a criança neste momento? 296

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário aos filhos_Pré-teste	337
Anexo 2: Ficha de actividades_Pré-teste	339
Anexo 3: Questionário a aplicar aos filhos	341
Anexo 4: Questionário a aplicar aos pais	343
Anexo 5: Ficha de actividades a usar no Momento de Encontro Presencial entre pai/filho.....	345
Anexo 6: Ficha de análise (1) do Momento de Encontro Presencial entre pai/filho	351
Anexo 7: Ficha de análise (2) do Momento de Encontro Presencial entre pai/filho	353
Anexo 8: Tabelas de frequência das variáveis dos questionários	355
Anexo 9: Gráficos referentes ao olhar espontâneo e induzido no MEP	363
Anexo 10: Tabelas de contingência	365

INTRODUÇÃO

“Desculpem se trago hoje à baila a história da professora agredida pela aluna, numa escola do Porto, um caso de que já toda a gente falou, mas estive longe da

civilização por uns dias e, diante de tudo o que agora vi e ouvi (sim, também vi o vídeo), palavra que a única coisa que acho verdadeiramente espantosa é o espanto das pessoas.

Só quem não tem entrado numa escola nestes últimos anos, só quem não contacta com gente desta idade, só quem não anda nas ruas nem nos transportes públicos, só quem nunca viu os 'Morangos com Açúcar', só quem tem andado completamente cego (e surdo) de todo é que pode ter ficado surpreendido.

Se isto fosse o caso isolado de uma aluna que tivesse ultrapassado todos os limites e agredido uma professora pelo mais fútil dos motivos - bem estaríamos nós! Haveria um culpado, haveria um castigo, e o caso arrumava-se.

Mas casos destes existem pelas escolas do país inteiro. [...]

Isto tem a ver com a espécie de geração que estamos a criar.

Há anos que as nossas crianças não são educadas por pessoas. Há anos que as nossas crianças são educadas por ecrãs.

E o vidro não cria empatia. A empatia só se cria se, diante dos nossos olhos, tivermos outros olhos, se tivermos um rosto humano.

E por isso as nossas crianças crescem sem emoções, crescem frias por dentro, sem um olhar para os outros que as rodeiam.

Durante anos, foram criadas na ilusão de que tudo lhes era permitido.

Durante anos, foram criadas na ilusão de que a vida era uma longa avenida de prazer, sem regras, sem leis, e que nada, absolutamente nada, dava trabalho.

E durante anos os pais e os professores foram deixando que isto acontecesse. [...]

A escola, hoje, serve para tudo menos para estudar.

A casa, hoje, serve para tudo menos para dar (as mínimas) noções de comportamento.

E eles vão continuando a viver, desumanizados, diante de um ecrã.

E nós deixamos.”

Alice Vieira
In *Jornal de Notícias*, 30.03.2008

Alice Vieira, escritora conhecida, publicou este testemunho no *Jornal de Notícias* reportando-se a um incidente que decorreu na escola Carolina Michaelis, no Porto, em que uma aluna se revoltou contra a professora por esta lhe ter retirado o telemóvel durante a aula. Apesar de todos sabermos que as nossas escolas e, antes de mais, as nossas famílias enfrentam uma realidade assustadora, parece ser mais fácil “enterrar a

cabeça na areia”, isto porque a tomada de consciência assumida implica que algo se faça para resolver a situação. Mas o quê? O episódio que decorreu na escola acima referida veio denunciar aberta e publicamente o que professores e alunos enfrentam diariamente nas escolas portuguesas, não deixando margem para que continuemos a fingir que nada se passa. Assim, como nos diz Alice Vieira, este não é um problema de uma aluna, de uma professora ou de uma escola, é muito mais grave e profundo do que isso. Parece ser uma questão de alicerces, isto é, de educação, ou melhor, da falta dela. Mas de quem é a responsabilidade desta educação? É dos professores? É dos pais?

Está tudo muito diferente do que era há trinta anos atrás: a sociedade, o mundo do trabalho, a economia, a política, a ciência, a saúde, as perspectivas de futuro, e, graças a tudo isto, a educação. A forte industrialização, a redução da taxa de natalidade e o consequente envelhecimento da população, o aumento do nível de vida e a consequente diminuição da qualidade de vida, o aumento da taxa de desemprego, a descrença nos órgãos políticos, a falta de perspectivas de futuro entre outros aspectos, conferiram um carácter desumanizante à vida. É, neste mundo, que crescem as nossas crianças e, algures no meio desta caminhada que temos vindo a fazer, parece que perdemos o rumo, como nos diz Alice Vieira “A escola, hoje, serve para tudo menos para estudar./ A casa, hoje, serve para tudo menos para dar (as mínimas) noções de comportamento”. Concluimos que está francamente na hora de mudar.

Foi assim que a educação e, mais concretamente, a educação que vem de casa e a relação entre pais e filhos se tornaram centrais no que diz respeito às preocupações das Ciências Sociais. Não podemos mais permitir que as nossas crianças sejam “educadas por ecrãs”, “sem emoções”, “frias por dentro”, “e o vidro não cria empatia”. Esta preocupação emergiu, essencialmente, de uma tomada de consciência abrupta das dificuldades e do risco que enfrentam as famílias do mundo ocidental. Não alimentamos a pretensão de trazer a solução do problema, mesmo porque esta não será encontrada em nenhum estudo, trazemos sim a expectativa de contribuir para que se dê mais um passo no sentido de promover uma gestão consciente, participada e positiva da relação sócio-afectiva entre pais e filhos.

Apesar de haver já vários estudos sobre o papel dos pais no desenvolvimento dos filhos, sobre a melhor maneira de os pais educarem os filhos, sobre como lidar com filhos problemáticos ou com filhos com algum tipo de deficiência, sobre como ter um bom

relacionamento com os filhos ou como ser um bom pai ou uma boa mãe, sobre como são os filhos e os seus respectivos pais, pois este trabalho será original no sentido em que não ambiciona ser mais um manual para os pais, não se pretende dar soluções universais, nem respostas definitivas, nem os caminhos certos a seguir (mesmo porque estes não são universais e cada filho e cada pai terá que encontrar os seus). Vivemos numa era em que esperamos que nos dêem soluções feitas para tudo, até para educar os nossos filhos. Pois nós não partilhamos desta paranóia desenfreada de respostas ao “como fazer”. O que se pretende com este trabalho é lançar algumas ideias sobre educação e sobre relações afectivas entre pais e filhos que deverão fazer-nos reflectir, interrogar, contradizer, reafirmar, concordar e discordar. E isto é, sem dúvida, muito pertinente.

O mundo gira a uma velocidade alucinante. Temos a sensação, por vezes, que o nosso dia devia ter 48 em vez de 24 horas e que precisávamos de estar em dois ou três sítios ao mesmo tempo: para além das 8 horas de trabalho, ainda temos formação às segundas, quartas e sextas-feiras e reunião às terças e quintas-feiras; em casa aguardam-nos crianças suadas e famintas e é preciso pô-las a tomar banho, dar-lhes o jantar, ajudá-las a fazer os trabalhos de casa ou a estudar para o teste, ajudá-las a preparar a roupa para o dia seguinte e a arrumar a mochila e ainda arranjamos tempo para contar uma história para elas dormirem. Com os mais pequenos já a descansar, falta-nos pôr roupa a lavar ou a secar, lavar a louça, arrumar a sala que ficou uma bagunça, porque as crianças estiveram a brincar, e preparar uns tópicos para a reunião do dia seguinte. Onde é que os pais arranjam tempo para pensar na educação dos filhos?

Com este trabalho pretende-se consciencializar os pais da sua importância na vida dos filhos e este é um papel e uma responsabilidade que assumem no momento da sua concepção e que os acompanhará para o resto das suas vidas. Parece-nos que os pais ainda não tomaram verdadeiramente consciência do impacto assumem as suas atitudes e a qualidade da relação que se esforçam por manter com os filhos. Quase que poderíamos dizer que as relações que a criança mantém com os pais durante a infância determinam uma grande parte da sua vida, não só o tipo de pessoa que será, mas também que tipo de atitude que adopta em relação a ela própria e em relação ao mundo que a rodeia, as opções de vida que vai fazer e os caminhos que vai seguir. É essencial

que os pais assumam todas as responsabilidades que lhes cabem na vida dos filhos, pois caso isso não aconteça estes últimos serão os mais prejudicados.

Sendo a linguagem não verbal um sistema de comunicação riquíssimo e claramente privilegiado, não vemos qualquer razão aparente para que não seja estudado e devidamente valorizado. Passamos o dia a interpretar as mensagens que os outros nos enviam e a enviar, nós próprios, várias mensagens. Utilizamos a comunicação não verbal maioritariamente de forma involuntária e absolutamente espontânea, há mensagens que nem nos apercebemos que enviamos e outras mesmo que preferíamos não enviar, mas que não conseguimos controlar. Esta linguagem está na base da comunicação. Com todas as suas potencialidades, tiraríamos muito mais partido dela se aprendêssemos a utilizar alguns dos seus sinais voluntariamente. Tornar-nos-íamos mais expressivos e até mais claros e autênticos.

Ao nível da relação sócio-afectiva pai/filho, uma relação dotada de significado, mas também dotada de algumas dúvidas e incongruências, a linguagem não verbal é já um meio de comunicação de que nos servimos espontaneamente, mas que ainda não compreendemos na totalidade, nem aprendemos a explorar todas as suas potencialidades. Uma exploração dos sistemas em que se divide esta vertente da comunicação e das potencialidades deles, permitirá aos pais comunicarem mais efectivamente com os filhos e transmitir-lhes mais eficazmente o afecto que sentem por eles e a disciplina que é importante que eles respeitem. Mesmo sem haver esta consciencialização prévia, será muito interessante observar de que forma pais e filhos lidam com a comunicação não verbal.

Para além disso, parece-nos muito pertinente alertar os pais para a necessidade, sentida não só pelos agentes de acção educativa (professores e órgãos de gestão da escola), mas também pelos próprios filhos, de comparecerem na escola com maior frequência, de se envolverem na vida escolar dos filhos e na vida da própria escola, de se interessarem pelos progressos dos filhos e por acompanhar todos os momentos por que estes vão passando. Com este estudo foi possível chamar à escola vários pais e alertá-los para o facto de que os seus filhos não são indiferentes ao seu envolvimento, quer este seja posto em prática na escola ou mesmo em casa.

Esta dissertação encontra-se organizada em duas grandes partes: uma dedicada ao enquadramento teórico e outra dedicada à metodologia e investigação (naturalmente que dentro de cada uma destas partes encontraremos diferentes capítulos).

Na primeira parte dedicámo-nos a explorar o que já é conhecido sobre alguns assuntos que iremos trabalhar neste estudo, relacionados essencialmente com duas grandes temáticas: a comunicação não verbal e a relação entre a família (e neste ponto trabalhámos a relação sócio-afectiva entre pais e filhos), a escola e a educação, já que este trabalha-se desenvolve em contexto educativo. Esta primeira parte organiza-se em três capítulos: o primeiro capítulo foi dedicado à comunicação não verbal (tentativa de definição do conceito, as funções que esta vertente da comunicação assume e a descrição dos principais sistemas que a constituem); no segundo capítulo procurámos explorar as relações existentes entre duas instituições que se dedicam à educação das crianças (família e escola) e no terceiro capítulo reflectimos sobre o importante papel da comunicação não verbal em contexto educativo (procurando promover ligações entre assuntos que foram trabalhados nos dois capítulos anteriores).

A relação sócio-afectiva entre pais e filhos é, sem dúvida, uma preocupação central que nos dirige:

- ✓ queremos perceber de que forma ela tem evoluído;
- ✓ queremos provar que do seu sucesso dependem muitos outros sucessos;
- ✓ queremos avaliar que parceiros poderão ajudar a concretizá-la;
- ✓ queremos saber o que os seus intervenientes esperam dela;
- ✓ queremos diagnosticar o que tem faltado nela;
- ✓ queremos ver de que forma ela se alimenta;
- ✓ queremos observar de que forma ela se manifesta.

Assim, quisemos contextualizar o conceito de família e o importante papel que ela desempenha na vida de qualquer indivíduo: é dela que recebemos a identidade e o equilíbrio, é nela que vamos buscar o apoio e coragem, o nosso porto de abrigo, é com ela que nos tornamos *homens*, é graças a ela que vencemos e será, mais tarde, por ela e para ela que vamos lutar. Ela regozijará com os nossos sucessos, mas assumirá os nossos insucessos como se fossem os seus próprios insucessos. Nenhum indivíduo conseguirá ligar-se a qualquer outra instituição, se não tiver um núcleo familiar minimamente seguro.

Não podemos, no entanto, esquecer que há outra instituição que muito poderá fazer pelas crianças e pelo seu desenvolvimento, que está também presente aquando das suas primeiras grandes conquistas, que lhe dará ferramentas de valor incalculável, que lhe proporcionará momentos de grande crescimento interior, que o acompanhará durante anos determinantes da sua vida: a escola.

Uma instituição não deve competir com a outra, uma não deve exigir da outra sem antes dar, uma não deve nem pode assumir o papel da outra: escola e família têm que trabalhar em equipa, essa a única forma possível de garantir às nossas crianças o melhor das duas. Cada uma tem as suas responsabilidades, os seus desafios, os seus objectivos e a sua razão de existir. Não podemos abdicar de nenhuma. Acreditamos que a escola e a família devem trabalhar em equipa para garantir o desenvolvimento, a segurança, a paz de espírito, a força, o apoio de que todas as crianças precisam.

Desta forma, analisámos, em função das pesquisas bibliográficas que fizemos, de que forma a família promove a educação (não podendo esquecer totalmente a escola); em seguida analisámos de que forma a escola promove a educação (não podendo esquecer as achegas da família); e, por fim, quisemos ver de que forma é possível relacionar as duas. Estas foram, então, as três partes em que o segundo capítulo se dividiu. Verificámos que é importante e saudável que os pais se esforcem por se envolver mais na vida escolar dos filhos, pois seria uma forma de não só aprender a valorizar os conhecimentos e as práticas que lá se promovem, mas também uma forma de partilha e de encontro com os filhos, que a própria escola agradecerá. É cada vez mais importante que a escola saiba que pode contar com a família e que a família saiba que pode contar com a escola. Quando nos referimos ao envolvimento dos pais, não estamos a pensar em nada extraordinário, mas de simples atitudes do dia-a-dia que muitos pais já parecem ter esquecido e que podem fazer muita diferença, tais como ajudar a fazer os trabalhos de casa, perguntar como correu a escola, interessar-se por saber o que fizeram durante o dia, ir à escola conversar com a professora, entre outras coisas. Alguns investigadores já se têm dedicado a reflectir sobre a melhor forma de os pais se envolverem e nós referimos algumas dessas propostas: a de Joyce Epstein, a de Don Davies e a de Carol Vincent. Foi por acreditarmos no poder desta ligação que iremos começar a nossa investigação pela aplicação de um questionário aos filhos e um questionário aos pais (com questões paralelas), que nos permitam caracterizar a relação sócio-afectiva entre

pais e filhos e o envolvimento dos pais numa vertente muito específica da vida dos filhos: a sua vida escolar. Os dados obtidos a partir da aplicação destes questionários permitir-nos-á verificar se os pais se envolvem na vida escolar dos filhos, se se envolvem de uma forma mais directa ou de uma forma mais indirecta ou esporádica, de que forma as crianças interpretam este envolvimento, quais são situações em que os pais mais se envolvem, entre outras.

Na base deste envolvimento encontra-se uma grande dose de comunicação, que não poderá faltar em relação nenhuma. Uma das grandes novidades de que Alice Vieira sugere no seu testemunho como essencial a esta nova educação é a necessidade de as crianças comunicarem com pessoas e serem educadas por pessoas e não por ecrãs, como tem vindo a acontecer até aqui. A comunicação de que falamos envolve muito mais do que palavras, envolve sentimentos e emoções, envolve crenças e opiniões, envolve convicção, envolve poder e submissão, envolve competência e incompetência, envolve proximidade ou constrangimento, entre muitas outras coisas. Poderíamos estar a perguntar-nos como é que simples palavras transmitem tantas mensagens. Mas não é de palavras que estamos a falar.

A comunicação não verbal (sobre a qual reflectimos no primeiro capítulo da primeira parte deste trabalho) é aquilo a que Hall (1959) apelidou de “silent language”, é a linguagem silenciosa do corpo. É uma linguagem autêntica, involuntária e muito mais rica do que a linguagem verbal. Graças a ela estamos sempre a comunicar com os outros, mesmo quando nem nos apercebemos. Quando usada conscientemente é dotada de um poder incalculável. Está plenamente presente em cada acto comunicativo, mesmo naqueles que acontecem contra a nossa vontade ou que não controlamos e desempenha um papel indispensável em cada relação. Naturalmente que a relação entre pais e filhos não será excepção e encontraremos inúmeros indícios de comunicação não verbal. Quisemos comprovar os seus efeitos na prática e idealizámos um momento de encontro entre pais e filhos, que decorreria na escola, já que não esquecemos a outra vertente deste trabalho relativamente à relação entre escola e família. Neste momento de encontro pediríamos aos pais que, num contexto escolar (já que para além de se realizar na escola, terá na base a resolução de uma ficha de trabalho), usassem de forma explícita, propositada e controlada sinais de comunicação não verbal, de forma a analisar o seu impacto no estado de espírito, na auto-confiança e na capacidade produtiva dos filhos.

Assim, na segunda metade do parágrafo acima descrito, entrámos já na segunda parte deste trabalho: a metodologia e investigação. Esta segunda parte encontra-se organizada em dois capítulos. No primeiro capítulo, *Metodologia da Investigação*, descreveremos os objectivos deste estudo, as hipóteses de investigação e os procedimentos metodológicos relativamente aos instrumentos de que nos iremos servir (o inquérito por questionário – características, objectivos, processo de elaboração e aplicação – e o Momento de Encontro Presencial entre pai/filho – contextualização, objectivos, elaboração da ficha de actividades que lhe está subjacente e descrição do procedimento). No segundo capítulo desta segunda parte da dissertação passaremos a trabalhar com os dados da *Investigação no terreno*. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes (A e B): na primeira parte (A) dedicar-nos-emos a descrever os dados recolhidos através dos dois instrumentos utilizados (essencialmente análise estatística, com ajuda de alguns registos de observação, apenas relativamente ao segundo instrumento – Momento de Encontro Presencial); na segunda parte (B) dedicar-nos-emos ao tratamento dos dados recolhidos e à análise dos resultados (recuperaremos os dados recolhidos na primeira parte e procuraremos interpretá-los, lançando também vários pontos de reflexão).

Para além das duas partes essenciais que constituem este trabalho, não podemos esquecer a introdução, que avança com algumas noções essenciais para este trabalho e apresenta a forma como este se vai organizar e as conclusões. Para além disto, pareceu-nos ser importante apresentar algumas dificuldades e limitações sentidas no decorrer deste estudo.

Feita esta sucinta apresentação, é tempo de passarmos ao trabalho!

PARTE I – Enquadramento teórico

Capítulo I - Comunicação não verbal – em jeito de apresentação

“Para que as palavras
Tenham valor,
É preciso fazê-las acompanhar
De um olhar,
De uma entoação,
De um sentimento,
De uma energia.”
M. C. D’Welles

A preocupação em compreender todos os sistemas que movem a comunicação e que fazem dela uma troca mais ou menos eficaz, mais ou menos rica, mais ou menos fiel e mais ou menos pessoal não é uma preocupação recente. Sem querer desvalorizar o espectacular progresso teórico recente na área da comunicação não verbal, estaríamos a ser inocentes se acreditássemos que a investigação nesta área não tem um passado com grandes nomes que o nobilizam. Landsheere e Delchambre (1967) sugerem-nos duas situações que claramente demonstram a riqueza que tem vindo a ser atribuída a este sistema da comunicação e os esforços que têm vindo a ser feitos para aprender a “manuseá-la” correctamente, procurando tirar o máximo partido do que ela tem para oferecer. “Depuis des millénaires, le théâtre, le mime, la danse, la peinture, la sculpture ont su exploiter les immenses possibilités du langage des gestes et des postures, et la musique a souvent revêtu une signification para linguistique” (Landsheere & Delchambre; 1967: 15). De facto, é importante pensarmos no que nos faz vibrar quando vamos ao teatro. Um beijo quente e apaixonado que faz o batimento cardíaco acelerar. Um grito que corta a respiração. A música que nos deixa ansiosos antevendo que algo de muito mau vai acontecer. O choro emocionado de uma personagem que nos faz sentir vontade de chorar. Uma situação caricata que nos faz rir. Sem dúvida, que o teatro é uma das artes que tem vindo a tirar partido da comunicação não verbal para mais eficazmente chegar ao seu público. Aposta-se em atitudes e cenas fortes, em música expressiva, no domínio da voz e do olhar e no exagero das emoções para levar o espectador a passar por inúmeros estados emotivos e partilhados por uma enorme plateia. É, no mínimo, de uma grande nobreza ser capaz de uma tal proeza. E a pintura? E a escultura? Como conseguimos emocionar-nos com uma imagem inerte? De que código nos servimos para interpretar a pintura de um quadro? Como é possível que existam correntes culturais que organizam as obras em linhas de significado e de técnica? Terá uma escultura assim tanto para dizer? A comunicação não verbal poderia ajudar-nos a responder a estas questões. Ao longo da nossa vida vamos interiorizando signos deste código de

comunicação e vamos organizando um repertório, que está permanentemente em construção, e que nos ajuda a interpretar, neste caso, uma pintura ou uma escultura. Somos todos seres únicos e originais e a forma como organizamos as nossas experiências é também muito própria pelo que se diz que não há duas interpretações iguais de uma mesma obra de arte. A dança, como a arte do corpo por natureza, é uma forma privilegiada de domínio dos movimentos corporais e é capaz de transmitir, brilhantemente, força, energia, tristeza, gentileza, ritmo, calor, sensualidade, humor e etc. Sabemos da existência daquilo a que comumente chamamos tipos de danças e que geralmente se associam mais a uma ou a outra linha emotiva: o hip hop, a valsa, o rock n'roll, o cha cha cha, o mambo, o kizomba, o ballet e etc. Naturalmente, que aquilo que cada dança nos faz sentir é absolutamente original em cada um de nós. Assim, podemos dizer que a arte aprendeu desde cedo a servir-se de uma das suas “armas” mais eficazes: a comunicação não verbal.

Mas Weitz sugere-nos outro contexto em que este sistema de comunicação tem sido bastante privilegiado. O autor diz-nos que “les politiques et, d’une façon plus générale, tous ceux qui font métier de persuader, ont depuis longs temps découvert la valeur du geste dans l’art oratoire” (Weitz in Landsheere & Delchambre; 1967: 15/16). De facto, sabemos que a arte da oratória assenta para além dos recursos linguísticos, num conjunto de gestos, posturas e características do discurso, manipuladas de modo a concretizar objectivos específicos relativamente ao fim a que o discurso se destina. Tudo começou com os padres, que nos seus longos sermões, sentiram necessidade de se servirem de alguns recursos que dessem mais vida ao discurso, que mantivessem o seu “rebanho” atento e alerta e que ajudassem a dar à fé uma chama que não se podia apagar. O tom de voz e o ritmo eram estratégias usadas, bem como os gestos das mãos que davam mais frivolidade e o olhar forte e inquiridor como que fazendo os ouvintes acordar. Depois, vieram os advogados que vêm no recurso à oratória a sua grande estratégia da persuasão. E, finalmente, os políticos para quem uma utilização eficaz ou não da comunicação não verbal é sinónimo de vencer ou perder. A postura com que se apresentam, a convicção com que discursam, a forma como prendem a atenção do público faz deles “políticos sérios e responsáveis” ou “uns grandes hipócritas”.

A estes dois contextos, a arte e a retórica, eu acrescentaria outro não menos importante embora ao qual, erradamente, se atribui uma função secundária. “For example, very young babies that have not yet learned about the purposes of communication

nevertheless succeed in conveying messages to others through their cries and movements” (Buckley; 2003: 1). As crianças até uma certa idade vêm-se privadas da linguagem verbal, tida por nós como o sistema de comunicação por excelência, mas nem por isso deixam de comunicar, principalmente com os pais que são as pessoas em quem aprendem a confiar para satisfazer as suas necessidades de alimentação, de higiene, de afecto, e etc. Atribuímos à linguagem do bebé uma objectividade que se revela demasiado simplista e que não confere quer à personalidade da criança quer à sua capacidade de comunicar a complexidade que esta merece. Diz-se que quando a criança chora tem fome e, quando está rabugenta tem sono. E o que faz a criança quando tem cólicas? E o que faz quando está satisfeita? E quando tem frio? E quando quer brincar? E quando quer atenção? E quando tem a fralda suja? Na verdade, durante alguns largos meses vive presa entre o sim e o não, entre o sorriso e o choro. Porém, quando a criança chora pode estar a querer dizer imensas coisas diferentes, tal como quando ri. Os próprios pais vão aprendendo a reconhecer no seu padrão de comportamento a que se refere cada uma das suas reacções. Mas esta relação não tem nada de simples, muito pelo contrário, os pais sentem-se por vezes bastante angustiados sem saber concretamente o que se passa com o seu bebé. O tempo passa e as crianças vão aprendendo a servir-se também da linguagem verbal, mas nunca perdendo de vista a não verbal, que desde cedo aprendem, pode ser bem mais eficaz em algumas situações. As crianças vão aprendendo ainda a interpretar os sinais dos pais o que as vai ajudando a posicionar-se na sua relação com eles e os vai tornando comunicadores cada vez mais ricos.

A todas estas situações acima descritas, há algo que é comum: o grande objectivo da sua concretização é a comunicação. Na base da definição da mesma está a necessidade ou a vontade de dois intervenientes se relacionarem e trocarem informação (biológica, conceptual ou afectiva). Parece haver acordo de que a comunicação implica três elementos essenciais:

- alguém que envia uma mensagem (o emissor que pode ser um falante, um cantor ou um escritor);
- uma mensagem (que pode ser um sorriso, uma palavra, uma canção ou um romance inteiro);
- alguém que recebe a mensagem (o receptor que pode vê-la, ouvi-la ou senti-la).

Segundo Leach (1992), estes três elementos envolvem-se em relações diádicas (duplas) já que:

- i) têm de existir dois indivíduos: um, o emissor, que dá origem à acção expressiva e outro, o receptor, que interpreta o resultado da referida acção. Os dois indivíduos vão trocando de posições conforme a sua função em cada momento do acontecimento comunicativo.
- ii) a acção expressiva inclui dois aspectos: a mensagem em si e a mensagem codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor.

Também parece haver acordo de que a comunicação, para além de algo natural e espontâneo, inerente ao ser humano, é também um processo bastante complexo e que requer o máximo de competências possíveis dos seus intervenientes. Como nos diz Célia Cotrim (2001) “pessoas com uma competência não verbal maior têm mais probabilidade de se fazer entender e de entender os outros, não apenas no que diz respeito à mensagem a transmitir, mas também sobre o estado de espírito e características do seu interlocutor” (Cotrim; 2001: 65/66). E poderá ser muito útil em situações em que a comunicação se revela algo incoerente, como nos descreve Leathers (1997):

“The primary reasons that individuals communicate inconsistently are (a) a communicator’s intent may be unclear or undecipherable [...] (b) inconsistent messages could be motivated by multiple intentions that, in turn, are incompatible or contradictory; [...] (c) there may be a striking difference between the impression we are trying to make in public and our states and feelings” (1997: 287).

Assim, para que a comunicação seja coerente o indivíduo deve evitar situações de contradição com aquilo que está a sentir e que certamente está a transmitir de forma não verbal. Mas a dificuldade pode não estar só na incoerência entre o conteúdo verbal e não verbal. Segundo Julius Fast (1970), “Assim, podemos compreender que a nossa linguagem não verbal é, em parte, instintiva, em parte, ensinada e, em parte, imitada” (1970: 22). Isto significa que é a junção entre os elementos que nos são inatos como rir e chorar (emoções básicas), os elementos que aprendemos como parte de uma sociedade a que pertencemos e os elementos que vamos imitando que nos permitem ir construindo o nosso repertório de signos não verbais.

“Humans use both verbal and nonverbal channels to convey their meaning to others. Nonverbal communication includes eye gaze, facial expression, physical proximity, gestures, vocalizations and body language. Verbal communication refers to the use of language, which can be spoken or written” (Buckley; 2003: 2).

1. O conceito de comunicação não verbal

“Eu não sei dizer
Nem escrever as coisas
- falo com o meu corpo.”
Maurice Béjart

É já conhecida a complexidade que envolve a comunicação e são também conhecidos os motivos que poderão justificar esta complexidade. De uma forma geral, diríamos mesmo que qualquer actividade que envolva o ser humano está à partida dotada de uma considerável dose não só de complexidade, mas também de subjectividade. Imaginemos um simples momento de comunicação, se é que isso existe. O que estará subjacente a esta comunicação? Antes de mais os dois interlocutores que encerram em si para além de uma raça, uma cultura, um país, uma religião, um conjunto de diferentes experiências de participação em actos comunicativos e que são próprias a cada um de nós. Para além desta primeira vertente diádica, como nos transmitiu Leach na introdução, em que os dois interlocutores, ora como emissores ora como receptores, vão adicionando à mensagem elementos que lhe são próprios e originais e que atribuem ao acto comunicativo o tal carácter complexo e subjectivo, teremos a mensagem transmitida. Aqui, Leach (1992) falou-nos também numa relação diádica mas eu diria que existem duas díades: a primeira diz respeito à distinção entre a mensagem em si e a mensagem codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor, a segunda díade entre estas duas últimas mensagens referida (a do emissor e a do receptor), que na minha opinião serão diferentes, pois nunca interpretamos exactamente o que o emissor pretendia. E o próprio emissor não consegue transmitir exactamente o que pretendia, pois para além da mensagem em si deixa transparecer as suas emoções através da comunicação não verbal e isso naturalmente acrescenta informação àquela que ele queria transmitir.

Já nos dizia Fernando Pessoa no seu poema “Autopsicografia”:

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
[...]

Fernando Pessoa

Neste poema, Fernando Pessoa descreve-nos a dificuldade que há em transmitirmos a dor, dor esta que se transforma, no fundo, em três dores diferentes: a dor real que se sente, a dor que se transmite através da linguagem e a dor que o nosso receptor interpreta, e que não será nenhuma das anteriores mas uma própria. Assim, podemos dizer que a linguagem, principalmente a verbal, que é muito mais manipulável, não passa de uma ficção. A linguagem não verbal é muito mais autêntica. No entanto, ainda há autores como François (1990) que nos dizem: “Le plus souvent, c’est le canal verbal qui est le canal principal de la communication entre deux personnes. Mais, même lorsque nous parlons, l’ensemble du corps, les gestes, l’expression du visage, le regard participent également à la communication” (1990: 17). Nesta citação, a linguagem verbal é considerada como o principal canal da comunicação. Vejamos se depois desta análise da linguagem não verbal partilharemos da mesma opinião de François.

Embora não exista uma definição universal de linguagem não verbal, penso que é importante partir de uma ideia geral, mas mais concreta do que se entende por esta linguagem. “Definimos a comunicação não verbal como o processo de transmissão de mensagens não baseadas na palavra e com recurso à linguagem dos gestos e do corpo” (Vieira *et al*; 1999: 209). Esta não é uma definição perfeita, mas é um bom ponto de partida para passar a uma discussão sobre alguns dados importantes que nos ajudarão a ir construindo a nossa própria ideia do que é a linguagem não verbal.

“Edward Sapir once claimed that nonverbal communication is “an elaborate code that is written nowhere, known to none, and understood by all. We wish it were that simple” (Burgoon & Saine; 1978: 6). De facto, vejo-me obrigada a concordar com Sapir, de certa forma, mas também me parece que a compreensão e interpretação dos signos não verbais nem sempre é tão pacífica. É verdade que é um código que não está escrito. Não podemos criar, para os signos não verbais, um dicionário como criamos para as palavras da linguagem verbal. Um determinado olhar pode ter inúmeros significados dependendo de quem o emite, para quem é enviado, do contexto em que ocorre, de possíveis informações que foram trocadas anteriormente. Pode dizer-se que é “known to none”, conhecido por ninguém, visto que geralmente não procuramos dissecá-los, interpretá-los conscientemente. Os signos não verbais transmitem-nos informações que nos tocam e às quais reagimos sem estarmos a pensar concretamente nelas. Muitas vezes nem nos apercebemos que estamos a enviar informação ao nosso receptor através de um gesto, de um sorriso ou de olhar. A parte do “understand by all”, compreendido por todos, é

certamente a mais polémica, visto que dificilmente há um consenso sobre o que cada gesto ou expressão quer dizer. Há situações em que a linguagem não verbal não é suficientemente clara, ou passa informações contraditórias ou passa informação que o receptor não está preparado para receber ou não quer receber e não a interpreta como era esperado pelo emissor. Não há nada de pacífico nesta troca de informações, sensações e expressões.

Hall (1994) apelidou esta linguagem como “silent language”, a linguagem silenciosa, e considerou que a expressão da nossa cultura se encontra de tal modo ligada a ela que, em caso de desconhecimento, se torna mais impeditiva do entendimento do que a linguagem verbal (Cotrim, 2001). A linguagem não verbal, para além de ser tão ou mais eficaz no acto comunicativo, assume um papel indiscutivelmente dominante no que diz respeito ao sentido, e isso justifica o seu estudo. Em caso de dúvida, os números comprovam-no claramente. “Nos seus estudos Mehrabian (1969) chegou a atribuir apenas 7% da mensagem à comunicação verbal. A mesma autora esclareceu que cerca de 38% incluem aspectos vocais do emissor e que cerca de 55% é transmitido de forma não verbal” (Cotrim; 2001: 61). Para esta autora, a linguagem não verbal desempenha uma função claramente dominante na comunicação, no entanto não deixa de referir que o seu sucesso depende em grande parte de uma condição: que emissor e receptor partilhem o mesmo código, possibilitando assim a comunicação. “Ray Birdwhistell, one of the pioneers of nonverbal research, believes that less than 35 percent of the social meaning in a situation is conveyed verbally [...]” (Burgoon & Saine; 1978: 4). Isto significa que para este autor os componentes não verbais veiculam 65% da informação. “The social anthropologist Edward T. Hall claims that 60 percent of all our communication is nonverbal. And in Daniel Goleman’s international bestseller, “Emotional Intelligence” (Bantam, 1995), he claims that 90 percent of our emotions are expressed nonverbally” (Axtell; 1998: 2). Estas percentagens levam-nos, inevitavelmente, a perguntar se será efectivamente possível comunicar sem gestos. A título de curiosidade, gostaria de referir um último inventário que ajudará a comprovar as ideias acima referidas.

“Another communications expert, Maria Pei, once estimated that humans can produce up to 700 000 different physical signs. Birdwhistell estimates that the face alone is capable of producing 250 000 expressions and reports that researcher M. H. Krout identified 5 000 distinct hand gestures that he believed had verbal equivalents while another researcher in kinesics, G. W. Hewes, has catalogued 1 000 different postures and their accompanying gestures” (Axtell; 1998: 7).

A pergunta que, agora, naturalmente se impõe é: será possível haver algum momento em que não estejamos a comunicar? Este era precisamente o ponto a que gostaria de

chegar nesta tentativa de definição do conceito supracitado. O que é, afinal, a comunicação não verbal? Como sabemos se estamos ou não na sua presença? E estas trazem-nos outras perguntas. Terá a comunicação não verbal uma função exclusivamente informativa? Será esta eminentemente intencional e consciente?

Devo começar por reconhecer que, infelizmente, não tenho uma resposta objectiva à pergunta “O que é a comunicação não verbal?”. Arriscar-me-ia mesmo a dizer que essa resposta não existe. Como nos diz Leathers “Defining nonverbal communication is not a simple matter” (1997: 9).

A importância dada à linguagem não verbal vem de longe. Já Aristóteles (384 – 322 a.C.) referiu que o homem adquiriria parte do seu conhecimento através da sua capacidade mimética. E Shakespeare, em “The Winter’s Tale” (1609), escreveu “There was speech in their dumbness, language in their gesture” (Cotrim, 2001). Mas foi apenas a partir do séc. XX que se intensificou o interesse pela comunicação não verbal. Ekman e Friesen (1969) começaram por sugerir que se incluissem neste grupo apenas os comportamentos que respondessem a uma intenção comunicativa. No entanto, a tendência natural é procurar definições de tal forma inclusivas, que quase tudo poderia ser definido como comunicação não verbal. Françoise Dolto transmite-nos exactamente esta ideia quando diz “todos os comportamentos são linguagens” (Salomé; 1993: 14). E aqui enfrentamos a grande dificuldade. Um primeiro critério de selecção a incluir na definição de linguagem não verbal diz respeito à intencionalidade. Alguns autores, como Birdwhistell (1970), Mehrabian (1969) e, mais recentemente, Brown (1994), consideravam que este processo era completamente espontâneo. Outros, como Ekman e Friesen, defendiam uma intenção bem marcada para este processo. Como nos diz Leathers: “nonverbal behaviors must both be encoded and decoded consciously and with intent, many nonverbal behaviors and cues that have traditionally been treated as communicative must be eliminated” (Leathers; 1997: 10). Temos que concordar que esta definição que obriga a uma intenção comunicativa é demasiado restritiva, pois iria eliminar muitos comportamentos essenciais. Porém, a de Birdwhistell e Mehrabian também acaba por colocar demasiada pressão no receptor, já que caberia a este decidir quais os comportamentos não verbais que operarão como comunicação. Sinceramente, penso que a posição mais segura seria “somewhere in the middle”, isto é, posicionando-nos no meio das duas, visto que sabemos que algumas mensagens não verbais são naturais e espontâneas, enquanto outras são premeditadas e têm o seu objectivo pré-definido.

Uma outra questão que se coloca é se os actos de comunicação não verbal serão conscientes ou inconscientes. E a esse respeito Michael Argyle (1988) diz-nos o seguinte:

“A person may succeed in dominating another by the use of such non verbal signals as standing erect, with hands on hips, not smiling, and speaking loudly. A person may indicate that he has come to the end of a sentence by looking up, and returning his hand to rest, or indicate that he wants to go on speaking by keeping a hand in mid-gesture. In none of these cases are those involved usually aware of the signals being used or of what they mean” (1988: 4).

Para o autor os gestos que usamos para marcar o discurso como olhar para cima indicando que acabámos de ler uma frase ou manter a mão em acção para indicar que queremos continuar a falar são actos inconscientes, visto que nenhum dos envolvidos terá consciência dos sinais que estão a ser usados ou do que eles significam. Porém, não podemos deixar de considerar que há outros gestos que aplicamos conscientemente e de forma intencional, por isso mais uma vez o que buscamos será um equilíbrio entre as duas versões.

Um terceiro ponto de análise seria o facto de só podermos considerar comunicação não verbal a que tiver um carácter informativo. Este não deveria ser um requisito essencial. Sabemos que quando comunicamos transmitimos sempre algo à outra pessoa, muitas das vezes nem nos apercebermos do que estamos a comunicar, principalmente na linguagem não verbal. Um sorriso é algo espontâneo e não usado com intenção informativa.

Por último, abordaremos o problema da resposta: será mesmo verdade que o receptor deverá emitir algum tipo de feedback ou resposta a uma mensagem não verbal? E se o receptor não reagir? A este respeito, Burgoon & Saine (1978) alertam-nos para algo interessante e que devemos ter em mente “For those who claim that “you cannot not communicate, the answer is easy: no reaction is in itself a message”” (1978: 9). De facto, nenhuma reacção é por si só uma mensagem, dependerá do receptor considerá-la como tal e descodificá-la. Estes são alguns elementos que não poderia deixar de referir nesta tentativa de definir a comunicação não verbal.

Uma última questão que havíamos colocado, e à qual tentaremos responder, é como reconhecer se estamos ou não na presença de comunicação não verbal. Passarei, então, a esclarecer em que sistemas e sub-sistemas se divide esta dimensão da linguagem. A este nível também não há consenso, nem todos os autores consideram esta divisão nos

mesmos sistemas e nem todos concordam com a importância atribuída a alguns sistemas. Optámos por centrar-nos na proposta de organização de Leathers. Este autor considera que existem três sistemas principais no que respeita à comunicação não verbal: “The visual communication system, the auditory communication system, and the invisible communication system” (Leathers; 1997: 13). Do sistema visual fazem parte subsistemas mais objectivos que passamos a explicitar. A cinesia¹ é uma nova ciência da linguagem corporal que em si integra os seus pequenos subsistemas como a expressão facial, o olhar, os gestos e a postura. Há uma outra ciência à qual se dá o nome de proxémia e que em si encerra ideias relacionadas com o uso do espaço, da distância e a ideia de território em relação com a comunicação, “reações do homem em relação ao espaço que o rodeia, à forma como o utiliza e como o seu emprego espacial transmite determinados factos e sinais aos outros homens” (Fast; 1970: 28). Do sistema visual faz ainda parte, como não poderia deixar de ser a aparência física, e os respectivos artefactos que a ela associamos. O sistema auditivo existe por si só e não depende de nenhum subsistema. Porém, tende a associar-se as qualidades e características vocais a este nível, nomeadamente o volume, o tom, a duração, a vibração, a articulação e a pronúncia. Do último sistema, invisível, considera-se o tacto, o olfacto e a concepção de tempo como subsistemas relacionados, se bem que há quem argumente que as mensagens de tacto são visíveis, o que não deixa de ser verdade.

Neste momento a noção de linguagem não verbal já deve parecer um pouco mais clara. Porém, se pensarmos bem apercebemo-nos que podemos incluir quase tudo nesta dimensão da comunicação, até o mais pequeno pormenor que não parece querer significar nada em concreto, nesta perspectiva terá certamente o seu significado. Esta é uma ideia curiosa e de que provavelmente muitos de nós não se lembrariam: nada é feito por acaso, tudo tem a sua razão de ser. “Comme d’autres phénomènes naturels, toute expression ou tout mouvement corporel a une signification dans le context où il se produit” (Birdwhistell in Landsheere & Delchambre; 1967: 34). Se realmente pensarmos, percebemos que mesmo um acto não intencional e do qual não conseguiríamos à partida justificar a ocorrência, tem a sua razão de ser. Por isso mesmo, a comunicação não verbal é tida como muito mais autêntica, espontânea e involuntária. É precisamente por ser mais involuntária e não intencional que se torna tão autêntica. Diz-se que é muito

¹ “Nos últimos anos, uma nova e emocionante ciência foi revelada e explorada. Tem o nome de linguagem corporal. À sua forma escrita e ao seu estudo foi atribuído o nome de cinesia” (Fast;1970: 9).

difícil esconder da linguagem não verbal o que sentimos. Por mais que tentemos proteger-nos, ela acaba por nos denunciar. “Mantemos uma estreita vigilância para que os nossos corpos não revelem aquilo que as nossas mentes escondem com todo o cuidado” (Fast; 1970: 62).

A linguagem não verbal é a prova de que somos capazes de construir comunicação e linguagem por nós próprios:

“L'étude du développement du langage gestuel chez les enfants sourds présente un grand intérêt car cette situation fournit des indications sur les possibilités d'apparition spontanée du langage dans l'espèce humaine: les enfants sourds inventent un dialecte quand ils sont en communauté et les jeunes sourds, enfants d'entendants, paraissent spontanément capables de créer les rudiments d'un code gestuel pour communiquer avec leur proches” (Cosnier *et al*; 1982: 291).

2. Comunicação não verbal vs comunicação verbal

“We actively employ such messages [nonverbal] to add color to what we say” (Burgoon & Saine; 1978: 4). Será possível transmitir a relação entre a linguagem verbal e não verbal de forma assim tão simplista? Isto significa, então, que o papel da linguagem não verbal é funcionar como um complemento da linguagem verbal e que a sua função é enfatizar a mensagem transmitida verbalmente, assegurar a sua autenticidade, determinar a sua intensidade ou simplesmente acompanhar a linguagem verbal. “In fact, some people have even defined nonverbal communication as only those other-than-verbal messages that took place in the presence of a verbal message. We see nonverbal communication as much broader in scope than merely clarifying and amplifying the verbal stream” (Burgoon & Saine; 1978: 13). A linguagem não verbal tem um papel muito mais complexo do que simplesmente limitar-se a apoiar o discurso verbal.

Segundo Leathers: “We should recognize that nonverbal communication rarely occurs in the absence of verbal communication” (1997: 14). Porém, esta afirmação foi avançada tendo em mente apenas os elementos não verbais que servem muitas vezes para enfatizar o discurso verbal ou para ajudar a definir o tom do discurso ou a intensidade. De facto, dificilmente imaginamos um discurso verbal sem algum apoio de marcadores não verbais do discurso, pois a comunicação verbal por si é muito pobre e muito pouco clara. Por outro lado, torna-se muito mais fácil imaginarmos uma mensagem exclusivamente não verbal e dotada de significado, “[...] l'espèce humaine peut élaborer des langues non verbales parfaitement autonomes et fonctionnelles” (Cosnier *et al*; 1982: 282). Assim, não podemos deixar de considerar que são cada vez mais frequentes as situações em que a

comunicação não verbal domina inteiramente o discurso, ou situações em que a linguagem verbal é mesmo inexistente.

Na generalidade, defende-se que a comunicação não verbal é muito mais autêntica do que a verbal, o que se traduz em inúmeras vantagens que justificam que a tenhamos em grande conta. Dá-se cada vez mais importância a estes elementos pois considera-se que para além de eles expressarem muito mais abertamente e naturalmente o que o comunicador pretende dizer, mesmo quando obedecendo a uma ordem do inconsciente, será também por vezes muito mais fácil para o receptor interiorizar uma mensagem não verbal e decodificá-la. Na maioria dos casos os recursos não verbais são decisivos na apreensão do significado da mensagem.

No entanto, não queremos com isto dizer que poderíamos dispensar o discurso verbal. Na verdade, os dois sistemas, verbal e não verbal, para além de estarem ligados pela necessidade constante de interagirem cooperativamente em muitas situações, são dotados de uma complexidade que os une como nos é dito por Ana Maria Mancera:

“En este sentido tenemos que tener presente que, tal y como afirman Ekman y Friesen, “cada acto es como una palabra”. El acto significa siempre algo, però variará según determinadas características de la persona que lo utilice: la edad, la constitución corporal, el medio, etc, o del acto de hablar, igual que la palabra se ve modificada por la entonación o la voz de la persona que habla” (1998: 79).

Até este momento temos estado a considerar as duas dimensões da comunicação transmitindo mensagens congruentes, mas se tal não acontecer? “When communication systems are functioning in the congruent state (communicating essentially the same or supplemental meanings), communication is apt to be of high quality. It is when the systems begin to function incongruently that trouble begins” (Leathers; 1997: 16). Quando os dois sistemas estão a transmitir mensagens inconsistentes, o sistema não verbal é por norma considerado o mais credível, dada a sua espontaneidade, involuntariedade e autenticidade². Também se considera que este é mais eficaz em desenvolver a empatia, o respeito e o sentimento de que o comunicador é genuíno, possivelmente porque terá mais facilidade em expressar emoções. Outra grande vantagem da comunicação não verbal diz respeito à capacidade que tem para transmitir várias mensagens em simultâneo, enquanto a verbal fica limitada a transmitir um conteúdo de cada vez. Por último, é fácil de reparar que a comunicação não verbal tem a capacidade de estimular os

² “People generally assume that nonverbal behaviours are unconscious and automatic rather than conscious and manipulated and consequently believe that nonverbal messages are more honest and trustworthy” (Burgoon & Saine; 1978: 21).

sentidos directamente. “People who witnessed the incident from their living rooms were undoubtedly much more horrified than those who read about it in the newspaper the next day” (Burgoon & Saine; 1978: 21). As pessoas que assistem a um incidente ficam muito mais impressionadas do que as vêem a notícia no jornal. Note-se ainda que enquanto a linguagem não verbal implica apenas um dos cinco sentidos, a não verbal implica mais três (excepto o paladar). Assim, o poder da comunicação não verbal transmite-se em quatro situações essenciais: a sua capacidade para expressar emoções; a possibilidade de transmitir várias mensagens simultaneamente; a sua espontaneidade e a estimulação dos sentidos. Gostaríamos de terminar esta reflexão sobre a relação entre a comunicação verbal e não verbal com um ponto que será bastante útil no desenvolvimento deste trabalho e que lanço com a seguinte citação:

“1. In general adults rely more heavily on nonverbal than verbal cues in determining ‘social meaning’.

2. Conversely, children attach greater importance to verbal than nonverbal cues before they reach puberty” (Leathers; 1997: 16).

Interrogamo-nos se estas afirmações corresponderão à realidade. Quanto às crianças, parece-nos que desde muito cedo aprendem a interpretar intuitivamente os signos não verbais, principalmente os emitidos pelos pais. Um beijo em sinal de elogio pode significar mais do que muitas palavras. Um tom de voz grave e agressivo diz mais sobre o estado de espírito do professor ou do pai do que um imenso discurso. É pelo tom de voz e expressão facial que as crianças se apercebem se a situação é ou não grave. Já para não falar da forma como aprendem desde muito cedo a usar a linguagem não verbal para se fazerem entender como o sorriso ou o choro. Assim, parece-nos que tanto adultos como crianças aprendem a valorizar desde cedo a importância desta dimensão da linguagem.

3. Cinco funções dos signos dos sistemas da comunicação não verbal

“Without gestures, our world would be static, colorless” (Axtell; 1998: 2). Todos os signos dos sistemas de comunicação não verbal são multifuncionais, podendo cumprir, em qualquer momento da interacção uma ou mais funções. Compete-me agora explicar essas funções.

A primeira função é a de acrescentar informação ao conteúdo ou sentido de um enunciado verbal. (a) A comunicação não verbal pode confirmar o conteúdo ou sentido desse enunciado, por exemplo com um 'sim' gestual que acompanha um 'claro' verbal. (b) Também poder reforçar o conteúdo verbal, por exemplo com um tom de voz elevado que acompanha um 'não quero'. "Children soon learn that the tone and intensity of a parent's voice are their best guide to action" (Leathers; 1997: 6). (c) Por outro lado também podem contradizer o conteúdo do enunciado verbal, por exemplo falar com um tom de voz muito alto 'não estou zangado contigo'. (d) E, por último, estes elementos podem camuflar o verdadeiro sentido do enunciado verbal, por exemplo dizer com um tom de voz baixo e com velocidade lenta um enunciado como 'não fiquei aborrecido por não me ter convidado para o seu aniversário'. Assim, a comunicação não verbal torna-se como "vérificateurs de l'authenticité du message verbal" (Argyle in Landsheere & Delchambre; 1967: 30).

A segunda função a que a comunicação não verbal responde é a de substituir a comunicação verbal. "Sometimes, rather than say something aloud, we signal it nonverbally. [...] At the movie theatre, we may simply hold up four fingers when asked how many tickets we want" (Burgoon & Saine; 1978: 10). Ou um 'hmm' para dizer que a comida estava boa. A riqueza da linguagem não verbal permite-nos este tipo de estratégias.

A terceira função consiste na regulação da interacção. São muitos os elementos dos sistemas não verbais que servem para regular a conversa, como por exemplo a pausa, um sorriso e elementos quase lexicais (/hm/, /aha/, /ah/,...) para apoiar. A esta função associamos uma outra que diz respeito à correcção das deficiências verbais, e que aplicamos para evitar os vazios conversacionais ou discursivos.

Uma outra função consiste em favorecer as conversas simultâneas. Graças aos sistemas de comunicação não verbal podemos manter mais de uma conversa de cada vez e expressar mais de um enunciado de forma simultânea (por exemplo, conversas com várias pessoas que nos rodeiam, enquanto falamos ao telefone ou ouvir quem está a falar e ao mesmo tempo comunicar com os outros interlocutores com sinais dos pés, das mãos ou dos olhos). "Un second canal de communication est nécessaire. Lors d'un échange verbal entre deux sujets, les comportements non verbaux règlent la succession

des échanges et permettent ainsi d'éviter la surcharge du canal verbal" (Argyle in Landsheere & Delchambre; 1967: 31).

A última função diz respeito à capacidade que os elementos não verbais têm de transmitir sentimentos e emoções de forma autêntica. "Significantly, we now know not only that nonverbal communication is our richest source of knowledge about emotional states but also that nonverbal cues are reliable and stable indicators of the emotion that is being conveyed or received" (Leathers; 1997: 6). Esta é uma função muito importante visto que 74% das nossas memórias são não verbais e 92% destas envolvem acontecimentos emocionais. A este nível Leathers (1997) propõe um esquema muito prático de análise das mensagens veiculadas pelos elementos não verbais, nomeadamente: olhamos para a cara se queremos perceber os sentimentos que a pessoa está a experienciar; fixamos os olhos para avaliar a competência, o domínio e o estímulo emocional; atendemos aos gestos e posturas para avaliar a auto-confiança e o grau de proximidade da relação, servimo-nos da aparência física para julgar o status, profissão e personalidade; atendemos à voz para avaliar a convicção e à forma e frequência do toque para avaliar o apoio emocional que é capaz de prestar.

Por seu lado, Mahl (1968) distingue nove funções da comunicação não verbal mas sempre em relação com a verbal:

1. "La redondance": quando o conteúdo verbal e não verbal transmitem mensagens com o mesmo significado;
2. "L'antecipation": por exemplo quando um gesto ou uma expressão anunciam que o que vamos dizer é algo de bom ou é algo de grave;
3. "La contradiction": quando o conteúdo verbal e não verbal entram em contradição e se mostram inconsistentes;
4. "L'élargissement du cadre de l'interaction": por exemplo quando dois indivíduos se desentendem mas o seu comportamento não verbal mostra que são amigos e que a sua amizade não será afectada por este desentendimento;
5. "L'accentuation": quando os signos não verbais acentuam o que é dito verbalmente;
6. "Le remplissage ou l'explication des silences": por exemplo quando batemos o pé em sinal de impaciência enquanto esperamos ser atendidos;
7. "L'organisation ou la régulation des échanges verbaux": um gesto é suficiente para dar a palavra ou para indicar que vamos continuar a falar;

8. “La substitution”: é possível substituir a linguagem verbal pela não verbal;
9. “La réaction”: a linguagem não verbal transmite mais facilmente as nossas emoções, sentimentos e reacções suscitadas pela mensagem verbal.

4. Principais sistemas da comunicação não verbal

Uma parte fundamental da competência comunicativa são os sistemas de comunicação não verbais. Estes últimos podem ser definidos como sendo todos os signos e sistemas de signos não linguísticos que comunicam. Estes elementos, que constituem os chamados sistemas de comunicação não verbal, utilizam-se em simultâneo com os elementos do sistema verbal ou alternando com eles, mas é na combinação dos significados de todos os signos verbais e não verbais emitidos que se encontra o conteúdo e sentido de cada enunciado.

Segundo Leathers, há quatro sistemas principais da comunicação não verbal, nomeadamente, o modo de falar, a cinesia, a proxémia e a concepção do tempo. Opinião partilhada por Ana Maria Cestero Mancera:

“Los sistemas principales de comunicación no verbal son cuatro: el paralinguístico (cualidades de la voz, modificadores de la voz, elementos cuasi-léxicos, pausas y silencios significativos, que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales, comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales; el quinésico (movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales); el proxémico (concepción, estructuración y uso del espacio) y el cronémico (concepción, estructuración y uso del tiempo)” (1998: 10/11).

O primeiro e o segundo sistemas, ou seja, o modo de falar e a cinesia funcionam juntos para produzir qualquer enunciado. O terceiro e quarto sistemas, isto é, a proxémia e a concepção de tempo actuam modificando ou reforçando o significado dos elementos dos sistemas básicos dando informação social e cultural. Todos os signos dos sistemas de comunicação não verbal são multifuncionais porque podem cumprir em qualquer momento da interacção uma ou mais funções. Para além destes temos ainda o modo de olhar, a olfacção, a aparência física, o meio ambiente, entre outros. Todos estes sistemas serão seguidamente analisados.

4.1 Modo de falar

“Vocal cues consist of all attributes of sound that can convey meanings and that have some measurable functions in interpersonal communication” (Leathers; 1997: 159). O

primeiro sistema de comunicação não verbal que vamos abordar é o modo de falar, este está relacionado com o volume, o tom, a duração, a qualidade, o ritmo da voz, mas ainda com a articulação e o silêncio significativos. No fundo, são aquilo a que podemos chamar as qualidades e os modificadores de voz. As pausas e os silêncios também fazem parte do modo de falar porque nos podem transmitir informações importantes sobre o estado de espírito do emissor ou sobre a própria mensagem.

“The voice can be a powerful instrument for transmitting the emotional state of the communicator. Perhaps more important to the person concerned with making a desired impression, the voice can be used as a major force in shaping the impressions other people form of communicator” (Leathers; 1997: 158).

De facto, a maneira como falamos diz muito sobre a nossa personalidade, sobre o nosso estado de espírito, sobre a nossa classe social, sobre a nossa idade e, sem dúvida, que através dele as pessoas que nos ouvem criam inevitavelmente uma imagem de nós. Por exemplo, a velocidade com que falamos pode indicar se somos extrovertidos ou introvertidos, se estamos com pressa, se nos sentimos ou não à vontade com o tema de conversa. A velocidade também tem muita influência na qualidade do que comunicamos: se falarmos demasiado rápido é provável que o nosso receptor não consiga compreender parte do conteúdo da mensagem; se falarmos demasiado devagar podemos levar a que o receptor se desentenda. Então, convém encontrarmos um meio termo que agrade a todos. Em contexto educativo, estas informações são muito importantes visto que o aluno/filho pelo tom de voz do professor/pai facilmente determina se ele está zangado, se está de bom ou mau humor e etc. E, sem dúvida, que a voz pode ser uma excelente forma de captar a atenção dos ouvintes, se soubermos usá-la de modo interessante. Aqui poderemos estar a falar do ritmo ou do volume da voz. Um bom comunicador deve saber captar o interesse da sua audiência. A pronúncia ajuda a determinar a nossa raça e a nossa origem. Através da pronúncia determinamos de onde vem a pessoa, se veio de outro país ou de outra região do mesmo país, o que nos permite começar a elaborar a caracterização da pessoa com quem falamos.

“Vocal cues can serve many functions. The sound of the voice can be used to signal extroversion or introversion, dominance or submission, and, liking or disliking; [...]” (Scherer in Leathers; 1997: 159). Geralmente as pessoas mais extrovertidas falam mais alto, de forma mais clara e a um ritmo interessante. As pessoas introvertidas têm tendência a falar baixinho, demasiado devagar ou demasiado depressa, limitando o seu discurso a apenas uma palavra sempre que possível. A relação de domínio e submissão

também é visível através da voz (também em grande parte pelo volume), bem como gostar ou não do outro interlocutor.

“The voice also informs others about our interpersonal attitudes. We know that we use the sounds of the voices of those with whom we interact to determine their social class. In fact, our own dialect and accent strongly affect judgements of how much prestige we are perceived to have” (Argyle, 1988 in Leathers; 1997: 159).

Como se pode ver, se nos dedicarmos a realmente a ouvir alguém a falar conseguimos obter inúmeras informações sobre essa pessoa sem que para isso tenhamos sequer que atender à mensagem que está a ser transmitida.

4.2 Cinesia

“A des degrés divers, selon les individus, les circonstances et les cultures, tout le corps participe à la communication” (Landsheere & Delchambre; 1967: 52). A cinesia ou linguagem corporal é também considerada um dos principais sistemas de comunicação não verbal. Dele fazem parte os movimentos e posturas corporais e as expressões faciais. É importante referir aqui que ao longo da história todas as culturas parecem ter privilegiado esta forma de expressão. Hoje em dia, até temos livros com indicações do comportamento não verbal a adoptar, dependendo da mensagem que desejamos transmitir. Sem dúvida, que é um dos sistemas que as pessoas mais se têm esforçado por dominar e manipular de modo a passarem certas mensagens. As manequins são levadas a adoptar demasiada postura na passerelle, a caminhar de determinada forma e a adoptar uma expressão facial também determinada. As modelos fotográficas são levadas a adoptar determinadas posturas dependendo do produto a que se refira a publicidade: se for um anúncio a roupa interior ou a perfumes geralmente espera-se que se comportem de forma sensual, se for um anúncio a algum alimento como iogurte ou a um sumo espera-se que o anúncio tenha cor e que a modelo adopte uma atitude simpática. A fotografia é, sem dúvida, um dos meios de comunicação em que se explora claramente a linguagem corporal. Mas não é só ao nível das profissões que as características dos movimentos corporais se afunilam, a nossa classe social e a nossa idade também se relacionam bastante com as posturas que adoptamos e mesmo a relação que mantemos com a pessoa ou pessoas com quem nos estamos a relacionar/comunicar. Para além disso, os movimentos e posturas corporais e as expressões faciais podem transmitir bastante sobre nós próprios e sobre o nosso estado de espírito. Se adoptarmos uma postura mais descontraída somos tidos como mais simpáticos, se adoptarmos uma postura mais altiva somos tidos como mais autoritários,

se usamos muitos movimentos corporais somos tidos como extrovertidos. Se sorrirmos pensarão que estamos felizes, se estamos sérios pensarão que estamos preocupados, se franzimos a testa pensarão que estamos zangados.

Mas, atenção, não podemos esquecer-nos que a interpretação da cinesia varia de cultura para cultura. Por exemplo, o abanar da cabeça para nós significa 'sim', mas para os esquimós significa 'não'.

Ao nível da relação pai-filho é também mais fácil a criança aperceber-se por vezes por antecipação o que os pais lhe vão dizer através da sua postura ou expressão facial.

4.3 Proxémia

“Les interactions, verbales ou non, se situent dans un espace dont l'occupation particulière fournit un premier cadre significatif. En effet, la distance qui sépare deux individus qui communiquent n'est nullement indifférente [...]” (Landsheere & Delchambre; 1967: 45). O terceiro sistema de comunicação não verbal é a proxémia que diz respeito à concepção, estruturação e uso do espaço. Este sistema está relacionado com a gestão e uso do espaço em que nos situamos nas interações e com o espaço que atribuímos aos outros, desde a invasão do seu território até ao isolamento, daí que também se fale de territorialidade quando abordamos a proxémia. Mas, sem dúvida, que “we use space to communicate” (Sommer in Leathers; 1997: 89).

De facto, o espaço também é um elemento do qual fazemos uso para comunicar. O uso que nós fazemos do espaço também transmite informações sobre a nossa personalidade. Quando falamos de espaço, temos que referir a distância, pois esta diz muito sobre o nosso relacionamento com as pessoas. Quando vemos duas pessoas, uma ao pé da outra a conversar, podemos concluir qual a sua relação simplesmente através da distância que as separa. Apercebemo-nos logo se se trata de familiares, amigos, namorados ou desconhecidos. Em contexto de sala de aula, a maneira como o professor vai utilizar o espaço também vai dizer algo sobre a sua personalidade. A distância que ele vai manter entre ele e os alunos transmite muito sobre o seu relacionamento com os seus alunos.

4.4 Conceção, estruturação e uso do tempo

A concepção, estruturação e uso do tempo constituem o quarto sistema principal da comunicação não verbal. Trata-se aqui do modo como gerimos o tempo. Aspectos como a pontualidade, a pressa e a calma fornecem informações sobre nós, ou seja, os nossos comportamentos em relação ao modo de gerir o tempo afectam a estrutura, o conteúdo e a urgência da comunicação. Na sala de aula, o modo como o professor gere o tempo também vai incidir na comunicação. Por exemplo, se o professor for muito rápido e quiser fazer muitas actividades num espaço de tempo curto, isto vai ter uma influência negativa na qualidade da comunicação, pois, os alunos vão estar um pouco perdidos.

4.5 Modo de olhar

“Longe de serem as janelas da alma, os olhos são, fisiologicamente, pontos mortos, simples órgãos da vista e nada mais, por certo que de cores diferentes nas diversas pessoas, mas incapazes, por si sós, de exprimir emoções” (Fast, 1970: 129). É comum ouvirmos dizer que os olhos são o espelho da alma e que, por conseguinte, eles dizem bastante do nosso estado de espírito, daquilo que se passa no nosso interior, sendo portadores de uma grande diversidade de mensagens. Contudo, tratando-se, tal como nos é dito por Fast, de pontos mortos, cuja função consiste apenas em possibilitar-nos ver o que nos rodeia, porque desempenham um papel tão importante na literatura, na arte e também em diversas lendas? Se, de acordo com esta perspectiva, os olhos não transportam emoções e diferentes mensagens, porque lhes atribuímos tão grande importância no processo comunicativo? Será que faz sentido considerar o olhar como um elemento não verbal de tão grande importância? É a estas questões que nos propomos responder neste capítulo do presente trabalho.

“Writers, actors, visual artists, and advertisers have used eye expression and eye images throughout history as a primary mode of communication and representation because of our beliefs in the eyes as windows of the soul” (Webbink in Leathers; 1997: 51). O olhar isolado pode, de facto, não ser capaz de transmitir informações que possam ser relacionadas com os sujeitos da interacção. Porém, se aliarmos o olhar a diferentes factores, poderemos vê-los como potenciais transmissores de emoções no processo comunicativo. O seu papel na comunicação é, pois, imprescindível, já que o modo de olhar pode transmitir um sem número de mensagens, que vão desde o cansaço,

interesse ou empatia à compreensão ou hostilidade, entre uma infinidade de mensagens. É assim que, em consequência desta extraordinária capacidade de expressão do olhar, somos capazes de explicar o grande fascínio que este campo sempre exerceu, não só entre os investigadores, mas também entre artistas.

Webbink chegou a colocar a hipótese da possível existência de uma linguagem do olhar, a qual, muitas vezes, diz mais do que as próprias palavras proferidas na interacção. “O levantar de uma sobrancelha é sinal clássico de dúvida, o levantar das duas denota surpresa e baixá-las falta de vontade ou desconfiança” (Fast; 1970: 152/153). Contudo, se essa tal linguagem existe, a sua compreensão não é ainda realizada de modo satisfatório, já que ela possibilita um grande número de mensagens e informações, por vezes ambíguas e de complexa interpretação.

Como sabemos, há diferentes modos de olhar e estes podem desempenhar diferentes funções, entre as quais se destacam as funções do olhar apresentadas por Leathers.

A primeira função do olhar constitui a função da atenção. O olhar desempenha um papel essencial na comunicação interpessoal, uma vez que assinala uma preparação para comunicar. Por outro lado, o olhar é também capaz de demonstrar o grau de atenção e interesse do indivíduo. Um facto comprovativo deste aspecto é a conclusão de que o tamanho da pupila do olho demonstra o nível de interesse que uma pessoa tem na interacção que se está a desenrolar.

A segunda função do olhar constitui a função persuasiva. O modo de olhar manifesta uma função persuasiva na comunicação, agindo sobre a mudança de atitudes. O contacto visual é considerado como uma arma poderosa no âmbito da persuasão, já que os indivíduos que pretendem convencer determinadas pessoas podem servir-se do contacto visual para mais eficazmente atingirem os seus fins. O indivíduo, cujo objectivo é persuadir os restantes, deve manter o contacto visual com os ouvintes enquanto fala ou quando lhe é dirigida a palavra, a fim de que seja visto como alguém plenamente credível. Geralmente, afirmamos como credíveis e honestos indivíduos que nos olham directamente nos olhos, enquanto que subestimamos a capacidade de persuasão de determinados indivíduos que evitam o contacto visual antes de falarem ou quando respondem a perguntas. O desvio do olhar pode ser interpretado como uma tentativa de esconder algo do receptor ou como a falta de competência na transmissão da mensagem

coerente e, por conseguinte, no discurso persuasivo. O desvio do olhar pode ainda, eventualmente, ser interpretado como um sinal de desinteresse, desagrado ou até tensão sentidos por parte do indivíduo. No fundo, o ser humano tem tendência a acreditar mais facilmente em indivíduos que o olham directamente nos olhos e o sucesso persuasivo é, portanto, maior em pessoas que mantêm o contacto visual, do que em pessoas que o evitam. “We generally assume that individuals who look directly at us know what they are talking about and are being honest with us” (Leathers; 1997: 56).

A terceira função do olhar refere-se à sua função íntima ou de intimidade. Como já foi referido anteriormente, o modo de olhar assume um papel primordial na comunicação e, como consequência, a sua importância é de salientar no processo de estabelecer, manter ou terminar relações interpessoais, já que o olhar, mais do que qualquer outra forma de comunicação não-verbal, é essencial no desenvolvimento de relações íntimas entre as pessoas. Mais especificamente, podemos dizer que o olhar chega mesmo a desempenhar um papel central no desenvolvimento do mais íntimo tipo de relação humana, ou seja, o amor. Investigações nesta área confirmam que os indivíduos que olham directamente nos olhos dos seus parceiros e vice-versa demonstram sentimentos de maior afeição do que indivíduos que não experimentavam qualquer outro tipo de contacto visual.

A quarta função do olhar é a sua função reguladora, a qual se apresenta como extremamente importante, já que o olhar, em combinação com os gestos, pode ser considerado um indicador da tomada de vez, alternância de vez, pedido de vez e conservação de vez na interacção, características fundamentais na gestão da conversação. De facto, o olhar pode regular a interacção comunicativa, uma vez que constitui um modo muito mais subtil e socialmente aceite de revelar as predisposições de tomada de vez no discurso, do que certas expressões verbais.

A quinta função do olhar diz respeito à sua função afectiva. O olhar, juntamente com o rosto, funciona como um poderoso meio de comunicação de emoções. “Consider your reaction when you encountered persons whose eyes were cold, warm, hateful, passionate, or loving” (Leathers; 1997: 58). Muitas vezes se considera que a linguagem do olhar é a linguagem da emoção, visto que os olhos são capazes de transmitir muito daquilo que se passa no interior da pessoa e que constitui o seu estado de espírito num determinado momento.

A sexta função do olhar relaciona-se com a função de poder, pois o modo de olhar de um indivíduo pode ainda desempenhar funções no âmbito da posse de poder, ou seja, determinados indivíduos são vistos como poderosos graças ao “olhar poderoso” que detêm. Por outro lado, o desvio do olhar (ou mesmo o olhar cabisbaixo) é considerado um sinal de submissão e fraqueza, sendo os indivíduos que recusam olhar os outros directamente nos olhos vistos como possuidores de escassa capacidade de liderança e relegados para um estatuto social inferior. Por conseguinte, questões de poder, estatuto e domínio podem ser relacionadas com um modo de olhar dominante e que não recusa o contacto visual prolongado com outros indivíduos.

A sétima e última função do olhar apresentada por Leathers refere-se à sua função de formar ou gerir impressões. De facto, pode afirmar-se a capacidade do olhar desempenhar uma função de controlo social, a qual é gerida intencionalmente. O modo de gerir as impressões começa com o olhar e este pode transmitir aos outros indivíduos certas características da personalidade do comunicador.

Sendo um meio de grande potencial comunicativo, o olhar deve ser encarado pelos comunicadores como uma ajuda extremamente valiosa ao dispor da transmissão de diferentes informações. O comunicador deve aperceber-se do facto de que muita da informação transmitida pelo seu olhar é dirigida ao seu interlocutor sem que o próprio comunicador tenha consciência desse processo, uma vez que este se situa fora do seu controle.

4.6 Olfacção

O sentido olfactivo do ser humano possui a capacidade de fazer com que certos cheiros sejam armazenados no cérebro e lá perdurem por longos períodos de tempo. Certos indivíduos afirmam lembrarem-se de cheiros referentes aos seus tempos de criança, ainda que descurando outro tipo de informações. De facto, muitas vezes o ser humano é capaz de memorizar certas informações, lembranças ou características através das sensações olfactivas que lhe são atribuídas e não apenas as informações fornecidas pelos sentidos da audição e visão. Um exemplo claro desta afirmação é o facto de, por vezes, retermos mais facilmente na nossa memória a recordação de certos cheiros, os quais associamos a determinadas pessoas ou situações, do que outro tipo de informação visual ou auditiva dessa mesma situação ou pessoa.

Por outro lado, somos ainda capazes de comunicar através dos cheiros que emanamos. Assim, “os cheiros que sentimos levam a que se confirmem diferentes atributos às pessoas”, contribuindo para as imagens que os outros têm delas (Cotrim, 2001: 62). Tal como o olhar, também os cheiros dizem qualquer coisa da pessoa que comunica e são indicadores do modo como esta quer ser vista pelos outros.

Há ainda a referir que existe uma divergência de cultura para cultura relativamente ao modo como os cheiros são transmissores de informação, sendo, por isso, este meio de comunicação valorizado mais em determinadas culturas do que noutras. Porém, há que ter em conta que este constitui, sem dúvida, um canal importante da comunicação entre as pessoas.

No que se refere à relação afectiva pai-filho, diz-se mesmo que é muito importante que o bebé recém-nascido vá até junto da mãe para poder sentir o seu cheiro e para que a mãe também possa cheirar o seu bebé. Durante alguns meses esta é a forma de o bebé também reconhecer a mãe: através do cheiro. Todos nós temos um cheiro característico que nos define e distingue de todas as outras pessoas e não estamos a falar de perfume, mas sim de um cheiro natural. Mas, sem dúvida, que a recente “corrida” aos perfumes transmite uma maior consciência que as pessoas estão a tomar de que realmente o cheiro pode ajudar a determinar muitas coisas sobre nós e quanto mais agradável for o nosso cheiro para as outras pessoas melhor seremos interpretados.

4.7 Comunicação táctil

O mais imediato e óbvio tipo de linguagem corporal é o contacto. Este trata-se de uma outra forma de transmitir informação, pois o modo como estabelecemos contacto físico com as outras pessoas pode dizer bastante acerca de nós, das nossas emoções ou expectativas, bem como poderá descrever o tipo de interacção que se estabelece entre nós e os outros. O modo como interagimos fisicamente com as pessoas que nos rodeiam pode, pois, transmitir informações acerca de certas características da nossa personalidade (tais como por exemplo introversão ou extroversão, timidez, simpatia, egoísmo ou teimosia, entre muitas outras), como pode também fornecer indicações acerca dos sentimentos ou emoções que nutrimos em determinadas circunstâncias (como por exemplo empatia ou afecto, entre outras).

Contudo, embora a comunicação táctil seja uma fonte bastante rica no contexto da interacção não verbal entre indivíduos, ela poderá também constituir uma fonte geradora de mal-entendidos, pois o toque pode adquirir sentidos extremamente diferentes de acordo com os momentos e os diversos contextos. O contacto físico pode ser interpretado de diferentes formas e a proximidade face aos outros indivíduos tanto pode significar interesse, como também sensação de domínio. Como consequência, o toque poderá, eventualmente, ser mal interpretado, pois o seu significado pode ser visto de maneira diferente dentro de uma mesma cultura, ainda que obedeça a certas regras sociais. Este facto, agrava-se sobretudo em situações de comunicação estabelecidas entre intervenientes que provêm de culturas diferentes, uma vez que as disparidades de interpretações se ampliam e, por vezes, podem gerar-se mal-entendidos ou situações constrangedoras.

4.8 Gestos

No nosso dia-a-dia utilizamos frequentemente um conjunto de gestos, os quais transportam determinados significados, sem que tenhamos consciência desse facto. Movimentamos o nosso corpo numa infinidade de formas possíveis e, provavelmente, nunca parámos para reflectir no seu sentido mais profundo. Os gestos constituem uma forma bastante específica de transmitir informação e, por vezes, são capazes de dizer mais do que mil palavras. Trata-se, no fundo, de saber compreender ou interpretar essa linguagem silenciosa.

Os gestos encontram-se presentes em diversas situações do nosso quotidiano em maior ou menor escala e acompanham o nosso discurso. Há, pois, uma grande variedade de gestos que podemos realizar com o nosso corpo, mas são sobretudo os gestos das mãos que mais forte e frequentemente transportam significado aquando do acto comunicativo. “As mãos surgem, deste modo, como o canal mais utilizado na transmissão de mensagens, podendo por vezes substituir o uso de palavras” (Cotrim, 2001: 64).

Segundo Freedman (1972), a utilização excessiva de gestos pode manifestar uma certa dificuldade do indivíduo em exprimir-se verbalmente. Caso esta dificuldade não exista, os gestos funcionam sobretudo como marcadores da fala. Por outro lado, existem opiniões diferentes, como é o caso de Kendon (1984), que considera que os gestos constituem um

canal alternativo que pode, não só acentuar aquilo que se diz, como também transmitir outros conteúdos.

Os movimentos das mãos podem ser classificados de modos diferentes, daí que sejam propostas diferentes classificações por diversos autores. Neste trabalho optámos por apresentar, a título de exemplo, uma classificação apresentada por Célia Cotrim, na sua obra intitulada *A Educação do Discurso do Professor de Inglês ao longo do Ano de Prática pedagógica no Contexto de Sala de Aula* (2001).

Classificação dos gestos das mãos

1) que se relacionam com um referente externo, objecto ou evento de que se fala

1.1. **fisiográficos ou icónicos** - são paralelos à fala:

1.1.1. descrever a forma - também conhecidos por iconográficos e por pictonímicos (ex.: levantar e baixar a mão referindo-se a montes e vales);

1.1.2. representar a sua relação com o falante – também conhecidos por espaço-gráficos (ex.: apontar numa direcção quando se descreve uma localização);

1.1.3. descrever uma acção – também conhecidos por cinésicos e cinemáticos (ex.: mover rapidamente a mão para se referir à velocidade com que um veículo passou);

1.2. **pantonímicos** – surgem isolados da fala, tão grande é o seu valor (ex.: simular que se bebe uma bebida).

2) que se relacionam com o processo pessoal de ideação

2.1. **marcadores da fala** – ligados ao ritmo da linguagem, ao movimento de acentuação da fala, sublinhando o que se diz; servem para gerir ambiguidades da mensagem ou a sua importância;

2.2. **ideográficos** – ligados ao pensamento; são como o desenho no espaço, sublinhando a linha de pensamento; o falante representa o traçado lógico da sua mensagem.

Segundo esta autora, o universo dos gestos assume-se como extremamente complexo e de difícil interpretação, já que, o gesto, tanto isolado como acompanhante do discurso, detém uma grande capacidade comunicativa e pode também conduzir a diferentes interpretações.

Além disso, também os modos e os estilos de fala influenciam a comunicação diária, pois existem pessoas com uma expressão verbal muito elaborada que se servem dos gestos apenas como marcadores da fala, enquanto que outras pessoas utilizam bastantes gestos, recorrendo também a pausas e hesitações, a fim de compensar um discurso mais débil e a falta de fluência.

Torna-se ainda relevante acrescentar o factor cultural presente na utilização dos gestos. Algumas investigações realizadas comprovam que a utilização dos gestos depende muito da sociedade e da cultura em que o indivíduo se encontra inserido.

4.9 Aparência física

O culto do corpo é algo que caracteriza os nossos tempos indubitavelmente. Na tentativa de nos integrarmos na sociedade, um dos requisitos que temos para nós como essenciais diz respeito à nossa aparência física.

Na generalidade, todos procuramos aproximar-nos o mais possível dos ideais de beleza instituídos. Embora pareça que estes ideais se estão a tornar cada vez mais moldáveis e menos rígidos, a verdade é que a mentalidade mantém-se. Temos que admitir que há um vasto conjunto de convenções e exigências que regem a nossa aparência física.

Entende-se por aparência física “todas as características físicas da pessoa assim como o seu vestuário e o modo como está arranjada” (Nunes Agostinho & Castelo Branco, 1997). Os elementos que referimos dizem muito de nós, muito mais do que por vezes imaginamos, e dizem muito do modo como queremos que nos vejam.

De uma forma geral, podemos dizer que a aparência física é um dado recorrente para se inferir a profissão, a formação, a condição económica, a classe social, o status, a nacionalidade e a idade de uma pessoa entre outros. Há mesmo quem recorra à aparência física para inferir características da personalidade de uma pessoa, isto porque a forma como nos vestimos, o corte de cabelo, os sapatos, os brincos, a gravata, a cor da roupa, a maquilhagem, os óculos de sol, tudo revela muito da nossa forma de estar na vida, da nossa mentalidade, da nossa personalidade, etc.

Podemos agora pensar em alguns dos elementos mais comuns que associamos à aparência física, como por exemplo a roupa.

“As peças de vestuário não possuem “sentido”, se estiverem fora do contexto. Podemos empilhá-las numa gaveta, como se fossem as letras soltas que um tipógrafo utiliza para compor tipos. Se combinarmos essas peças de roupa de modo a criar um uniforme, veremos que passam a ser a marca de papéis sociais determinados, em contextos sociais determinados. É pelas suas roupas que reconhecemos, de imediato, o indivíduo do sexo masculino ou feminino, a criança e o adulto, o patrão e o empregado, a noiva e a viúva, o soldado, o polícia, o Juiz do Supremo Tribunal” (Leach; 1992: 80).

A roupa é um elemento particularmente importante a este nível. “The clothing we make frequently exert a strong impact in the impression that we make on others” (Leathers, 1997: 150) O autor defende mesmo que a roupa é possivelmente o elemento mais determinante para nos caracterizar nas 4 principais dimensões da imagem: “credibility”, “likability”, “interpersonal attractiveness”, “dominance”. Estas são as quatro principais dimensões que definem as impressões que criamos dos e nos outros. Por isso mesmo é que nos preocupamos tanto com a roupa que vamos vestir quando vamos a uma entrevista de emprego. Sabemos que os entrevistadores têm tendência a avaliar a nossa competência pela roupa que levamos vestida. Este é o mesmo dilema que os professores sofrem no primeiro dia de aulas. Na roupa que o professor leva vestida na primeira aula os alunos têm tendência a fazer um diagnóstico imediato das perspectivas para o resto do ano. Aconselham-se todos os professores, principalmente os estagiários, a adotarem uma postura dura e rígida, ou mesmo rude e antipática no primeiro dia de aulas. Assim se contam histórias em que as professoras apostam geralmente na aparência física, e mais concretamente na roupa, para atingir certos fins, como a disciplina em sala de aula³.

Infelizmente e, diríamos mesmo, ironicamente, a escolha da roupa que exalta a sensação de sermos competentes, provoca muito frequentemente um efeito negativo nas relações empáticas que estabelecemos com os outros. O mesmo se passa no sentido inverso, certa roupa cria imediatamente uma maior potencialidade de empatia entre as pessoas, mas por outro lado também comprometeria a nossa competência.

³ “Uma das minhas colegas de estágio fazia questão de usar roupa negra e saltos altos nas aulas assistidas, acreditando piamente que mais facilmente imporá respeito e conseguiria manter a turma disciplinada” (Cotrim; 2001).

Há outros artefactos também a considerar na nossa aparência física e que determinam até certo ponto características da nossa personalidade, postura, comportamento, tais como os cosméticos, o estilo do cabelo, óculos ou lentes de contacto e etc.

Sempre tendo em mente as definições sociais, nunca devemos descuidar da nossa aparência física. Em muitos dos casos, este elemento desempenha um papel muito mais importante do que nós gostamos de admitir. Parece hipócrita avaliar uma pessoa pela roupa que veste mas a verdade é que esta transmite o estado de espírito da pessoa, características da sua personalidade, e daquilo em que acredita. Há tendência para se pensar que aquele ou aquela que é fisicamente atraente ou bonito será também talentoso, competente e socialmente empenhado. Pelo contrário, aqueles que se desviam dos ideais culturais de beleza sofrem duros golpes na sua auto-estima, nomeadamente⁴.

E este é também um elemento a que os pais devem estar atentos, principalmente se os filhos atravessam a adolescência. É cada vez mais frequente ver jovens a sofrer crises de identidade graves provocadas pelos rígidos e cruéis critérios de beleza que a sociedade impõe. É destrutiva a forma como se procura seleccionar as pessoas boas e as más, as bonitas e as feias, etc. E tendo em conta a importância que é dada à aparência física como já foi referido, e mais concretamente se a pessoa é fisicamente atraente ou não, é perfeitamente natural que os jovens atravessem momentos complicados de receio de não se conseguirem integrar, de não serem aceites. É essencial que os pais estejam atentos aos seus filhos. São muito frequentes estas crises de identidade em que os jovens não se sentem integrados e chegam, mesmo, a adoptar em muitas das vezes estilos de roupa algo macabros, com uma energia muito negativa, nesta fase têm tendência a adoptar o preto como cor de eleição, os rapazes deixam crescer o cabelo e começam a usar brincos, as raparigas fazem piercings e usam maquilhagem preta. Enfim, estes jovens adoptam uma cor que traduz o seu estado de espírito e procuram assim juntar-se como que numa comunidade em que acham que serão muito mais facilmente aceites pois os seus companheiros atravessam o mesmo problema e compreendem o que eles estão a sentir. Esta é a forma que eles encontram de demonstrar que não se sentem bem e que precisam de ajuda. É importante referir um outro problema também muito comum na adolescência e que se liga directamente com a aparência física. A moda das dietas é uma fase pela qual muitos jovens passam e são cada vez mais frequentes os casos de

⁴ "Body image, on the mental picture we have of our own body, is extremely important because body image strongly affects self-concept" (Leathers, 1997: 153).

anorexia nervosa e de bulimia, problemas provocados pela necessidade que os jovens têm de se sentir integrados.

A cor do vestuário é algo que se relaciona, em muito, com a cultura e que também vai dizendo algumas coisas sobre nós e sobre a sociedade em que nos inserimos. Diz-se que a cor da roupa que vestimos diz muito sobre o nosso estado de espírito: se vestimos cores escuras pode significar que nos sentimos mais tristes e deprimidos, se vestimos cores claras e vivas pode querer dizer que estamos felizes e de bem com a vida. Os brasileiros, povo conhecido pelo seu amor à vida, pela sua energia positiva e pela sua alegria têm o branco como a sua cor de eleição, o que também diz muito sobre eles como povo. Os povos ocidentais gostam de passar a passagem de ano vestidos de preto argumentando a elegância e sofisticação que a cor lhes traz, os brasileiros festejam a passagem de ano vestidos de branco. Sem dúvida que a cor adquire parâmetros sociais distintos e significativos. Outros exemplos disso são: “Assim, na China, a noiva vestia-se, tradicionalmente, de vermelho e verdes vivos, a viúva de cânhamo não branqueado e uma mulher do povo usava azul-violeta” (Leach; 1992: 84). É como se a cor ajudasse na distinção de papéis.

4.10 Meio Ambiente

Um outro elemento da comunicação não verbal é o meio ambiente que circunda a interacção. Embora, à primeira vista, possa parecer que este factor em nada influencia a comunicação, isso não corresponde à realidade, uma vez que a organização do espaço circundante pode dar várias indicações acerca do tipo de comunicação que aí se realiza. “O espaço e o modo como está arranjado dá pistas sobre a interacção que ali tem lugar. O modo como se distribuem os objectos, a luz, a temperatura, a cor e as barreiras usadas têm um significado” (Cotrim, 2001: 62).

No caso específico da sala de aula, a organização do espaço tem uma importância central e marca o modo como se desenrolam o processo de ensino/aprendizagem e a interacção. Alguns autores, entre os quais se destaca Sommer, defendem que a organização da sala de aula tradicional não estimula a participação dos alunos, nem capta o seu interesse para o processo comunicativo. Além disso, considera-se ainda que uma outra decoração incentivaria uma aprendizagem mais eficaz e estimulante para os alunos.

Pode dizer-se que a motivação e a participação dos alunos na interacção depende de factores como o ambiente da sala de aula, bem como o tamanho da sala, o tamanho da turma ou o tipo de assentos utilizado.

De facto, também a questão do espaço é considerada uma condicionante da comunicação, pois o aluno comporta-se de maneira diferente caso possua muito ou pouco espaço para estar na sala de aula. Sentimentos de constrição levam o aluno a ter dificuldade em manter a atenção ou em realizar determinadas tarefas com sucesso, podendo mesmo resultar em comportamentos agressivos, os quais decorrem do eventual sentimento de invasão do espaço próprio. O factor turma condiciona, também, a participação do aluno, sentindo este, geralmente, dificuldade em participar activamente em turmas mais numerosas. Mesmo em turmas consideradas pouco numerosas, a participação dos alunos é, regra geral, mais reduzida do que o desejável, o que se agrava quando transpomos esta realidade para turmas com um número excessivo de alunos.

Todos nós temos necessidade de nos sentirmos bem no ambiente onde trabalhamos, onde aprendemos, onde nos descontraímos. Precisamos antes de mais de nos sentirmos bem em casa, no nosso lar, esse é possivelmente o meio ambiente que está na base de todo o equilíbrio emocional. É importantíssimo crescermos num bom ambiente, com um espaço para brincar, com um quarto só para nós onde temos as nossas coisas pessoais e onde temos que nos responsabilizar pela sua organização e arrumação.

Capítulo II - Família, Escola e Educação

“La educación de los hijos no es obra solitaria o aislada, sino que para ser completa y efectiva han de concurrir en ella cuando menos dos factores: la familia como núcleo o ámbito en que se producen gran parte de las experiencias vitales y la sociedad como indispensable dimensión en virtud de la cual el individuo crece y se realiza de forma completa.

La familia educa por propia pregnancy o contacto, de um modo informal, aunque no por eso menos hondo e determinante. La sociedad, ya en su más amplio sentido o jurídicamente organizada como Estado (conjunto de poderes públicos), contribuye mediante las instituciones escolares o la educación formal de los ciudadanos” (Pulpilló Ruiz; 1982: 24).

Em tempos, a educação, um dos direitos-deveres mais fundamentais da sociedade, já serviu para unir as duas instituições que determinam o seu sucesso ou insucesso: família e escola. Para além dos saberes e cuidados científicos que cabiam a cada uma das instituições e que nem assim eram estanques (como o cuidado com a alimentação e com a higiene da família ou os saberes conceptuais e disciplinares da escola) havia inúmeras vertentes da educação profundamente transversais, “transinstitucionais”, “transeducacionais” tais como a formação do carácter, a sensibilização à socialização saudável e sustentável, o desenvolvimento de uma maturidade moral, a valorização da cidadania, o estímulo para a cultura, para frisar apenas alguns. Esta foi uma época em que, acima de tudo, os valores eram comuns.

“Quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade. Nas comunidades homogêneas em que os professores partilham os mesmos valores e padrões culturais dos pais dos alunos, está garantida à partida, a continuidade entre a escola e a comunidade” (Davies, Marques & Silva; 1993: 25).

Esta foi a época em que todos assumiam as responsabilidades que, naturalmente, lhes iam sendo atribuídas. Digo “naturalmente” porque as condições de vida colectiva eram regidas por um conjunto de convenções e de regras bem definidas de modo que todos sabiam qual o seu lugar e que as responsabilidades iam surgindo com a mesma naturalidade com que se cresce. Não que na nossa sociedade actual não haja responsabilidades, o problema é que os cidadãos decidiram não tomá-las ou tomá-las com uma imensa leviandade dissipando-se a noção de bem colectivo/comum e prevalecendo o bem individual/próprio.

Não sabemos dizer quando exactamente se despoletaram as mudanças que nos conduziram à realidade que temos actualmente mas podemos adiantar que foram alterações a três níveis diferentes: ao nível da sociedade, ao nível da família e ao nível da escola.

Ao nível social e segundo Dotrens o ponto de viragem poderá ter sido a guerra, que despoletou, entre outras coisas, “a baixa da moralidade, o relaxamento dos costumes, o abandono das regras de conduta pessoal e de disciplina social em benefício do instinto do egoísmo, caracterizado, tanto nos indivíduos como nos povos, pela doutrina do espaço vital, ou do direito do mais forte; ou pelo da facilidade [...]” (Dotrens; 1974: 13). O lema é: viver a vida sem pensar no que poderá acontecer no dia seguinte. A noção de bem e de mal está claramente esbatida, tal como a de permitido e proibido “o permitido, não é o que está bem, mas o que tem êxito; o proibido não é o que está mal, mas o deixar-se apanhar!” (Dotrens; 1974: 19). E depois, e ainda segundo Dotrens, as evoluções vieram trazer um sentimento de facilitismo preocupante e uma impessoalidade assustadora através do automóvel, do avião, do rádio, do computador, da Internet. A qualidade de vida tem vindo a descer o que obriga as pessoas a terem dois e três empregos para conseguir sustentar a família; a mulher ganhou definitivamente o seu lugar no mundo do trabalho, sacrificando para isso o tempo que deveria estar com os filhos a prestar-lhes todo o apoio de que necessitam para crescerem e se desenvolverem de forma saudável. Mas estes elementos servem-nos já de passagem ao segundo ponto de mudança: a família.

A estrutura da família e mesmo o que se entende pelo seu conceito tem vindo a mudar muito, e tem vindo a influenciar a escola que partilha com ela a tarefa de educação das nossas crianças e a sociedade que exige destas robustez, perseverança e competitividade. Passamos em seguida a explicitar algumas das grandes alterações que se fizeram sentir ao nível da estrutura familiar, com base num levantamento feito por Fernando Melo Lima (1998):

a) As famílias monoparentais tornaram-se uma realidade para ficar e por conseguinte vimos diminuir o número de famílias alargadas em que avós faziam parte do agregado familiar;

b) Para poderem garantir o sustento da família, os pais trabalham cada vez mais, passam cada vez menos tempo com os filhos e na tentativa de os compensar dão-lhes coisas como brinquedos o que fomenta nas crianças um espírito mais para o ter do que para o ser;

c) Devido às exigências profissionais, as mulheres casam cada vez mais tarde; têm o primeiro filho cada vez mais tarde (sendo a taxa de mulheres sem filhos já muito alta) e as famílias optam por ter cada vez menos filhos;

d) Os pais mostram-se cada vez mais desatentos à educação dos filhos e demitem-se frequentemente das suas responsabilidades, quer seja por cansaço, falta de conhecimento ou simples comodismo;

e) As crianças crescem cada vez mais sozinhas e desamparadas: a ideia de autoridade dos pais esbateu-se; passam muito tempo a ver televisão sem controlo do tempo ou dos programas ou nos chats na Internet sem serem alertados para os perigos que daí possam vir; deitam-se muito tarde; alimentam-se à base de batata frita, hambúrgueres, sumos e doces pois ensiná-los a gostar de comida saudável dá demasiado trabalho;

f) Os pais têm vindo a demonstrar muito pouco interesse em acompanhar a educação dos filhos, delegando na escola responsabilidades que são suas por natureza; esta, por sua vez, tentando responder às exigências organiza programas de ocupação de tempos livres e as crianças passam cada vez mais tempo na escola.

Assim, não será difícil de compreender que a escola de hoje tem que ser muito diferente e não pode, de modo algum, limitar-se a ensinar/instruir, tem também que assumir funções de animação social, ocupação de tempos livres e tem um papel importantíssimo na socialização dos alunos. “Seja porque as famílias não estão adequadas, seja porque não têm recursos ou tempo, a verdade é que a escola tem de desempenhar tarefas que tradicionalmente pertenciam às famílias” (Lima; 1998: 35). Desde os anos 70 que a escola tem vindo a lutar por responder melhor e mais prontamente às exigências da sociedade e tem procurado sobreviver às alterações que se vão fazendo sentir, umas mais outras menos: a massificação da escola básica e secundária veio dar ao ensino o modelo de um mosaico de culturas e uma heterogeneidade enriquecedora mas ao mesmo tempo preocupante; sem dúvida, que a extensão da escolaridade obrigatória abriu portas a esta massificação; a evolução dos métodos educativos; as mudanças dos currícula e dos programas, etc.

A escola actual, com o seu horário, as suas exigências e a sua disciplina tornou-se um lugar para onde, simplesmente, temos que ir aprender coisas desinteressantes, realizar tarefas difíceis e onde os próprios professores estão contrariados. Os meios de comunicação modernos oferecem às crianças um acesso fácil a todo o tipo de informação o que origina que tenhamos crianças e jovens bem mais informados e atentos. As relações humanas passaram a ser à escala mundial, com a aparecimento de uma máquina que é capaz de levar-nos a viajar pelo mundo todo e a “falar” com pessoas

de todas as raças, religiões, nacionalidades: o computador. Para além disto, a imprensa ilustrada que devoram; a publicidade que estimula os seus sentidos; o cinema que os faz rir e chorar, sonhar e assustar, vibrar e enraivecer; a música que não só muito lhes ensina do amor, da amizade, da traição, da juventude mas que é sempre capaz de transmitir o que estão a sentir e faz com que não se sintam sós. Tudo isto é muito mais interessante do que qualquer uma das coisas que lhes são dadas a aprender na escola e esta não tem feito um grande esforço para se aproximar daqueles que lhe dão vida e que justificam a sua existência

“[...] nós temos de aprender como fazer as nossas escolas tão eficientes, que possam provocar um impacto real sobre os jovens que lhes são confiados. Estes desenvolvimentos são necessários e desejáveis para habilitar o indivíduo a obter o mais completo desenvolvimento que pode atingir [...]” (Musgrove; 2001: 7).

Mas o abismo que tem separado escola e família constitui um problema também muito grave, pois em vez de estarem a apoiar-se no sentido de tornar o processo de educação/instrução/socialização das crianças mais enriquecedor, estimulante e, ao mesmo tempo, pacífico, estas duas instituições acabam por estar a remar para lados opostos como se não tivessem objectivos em comum.

É essencial que a escola e a família reconheçam as vantagens de se unirem no sentido de verem concretizado com o maior sucesso possível o seu bem mais precioso: a educação das crianças. Estas duas instituições têm vindo a olhar-se com desconfiança. A família não se identifica com a escola, com os princípios que a têm regido no últimos anos, com a forma com que sentem que ela não se empenha na instrução dos seus filhos, com a forma como ela desvaloriza aquilo que eles têm de bom e acentua o que eles têm de mau. A escola, por sua vez, tem vindo a acusar os pais de se terem demitido das suas responsabilidades de educadores e de se limitarem a assumir uma função de acompanhantes das crianças, oferecendo-lhes uma casa, e não um lar, alimento e não uma refeição em família, um castigo em vez de uma conversa séria, a ausência em vez do apoio, o brinquedo em vez de um beijo e de um pouco de carinho, o egoísmo e a ambição em vez do amor. Os pais deixaram de assumir a sua função principal: educar.

Ultimamente tem havido em ligeiro incremento no interesse dos pais para participar mais na escola, o que se deve a um aumento no nível de instrução da população que faz com que os pais se sintam mais seguros de que podem ter uma palavra importante a dizer e uma opinião que deve ser tida em conta. Assim, este capítulo organizar-se-á com base, para começar, no papel da família na educação (que não pode dissociar-se totalmente da

escola, já que é ela que prosseguirá com o processo). Em seguida, quisemos analisar o papel da escola na educação (que não pode dissociar-se da família, que foi o primeiro contexto de aprendizagem e socialização e que persistirá sempre na vida de todos nós). Por último, quisemos analisar a relação entre a família e a escola (nunca esquecendo que o seu propósito mais transversal é a educação das crianças). Logo, os três conceitos (família, escola e educação) estarão sempre relacionados sob diferentes perspectivas.

1. Família e Educação...sem esquecer a Escola

Desde sempre que a família tem vindo a ser considerada como uma parte essencial da vida do ser humano: é suposto que todos tenhamos nascido no seio de uma família que aguardava ansiosamente a nossa chegada e que está preparada para nos amar incondicionalmente e para estar presente em todos os momentos da nossa vida, os bons, os maus e os assim-assim com o mesmo apoio e interesse, e que está ansiosa e determinada a ajudar-nos a atingir todo o sucesso possível. E dissemos “é suposto” visto que actualmente esta já não é uma realidade assim tão certa. Mas não deixa de continuar a existir uma imensa agitação em torno dos princípios e dos objectivos que regem a educação. Arriscar-nos-íamos mesmo a dizer que a agitação é cada vez maior e a polémica também. A sociedade acabou por ir criando ideais para tudo e, assim, temos o ideal de beleza, o homem e a mulher ideais, o ideal de família, a casa ideal, e etc. Naturalmente que todos estes ideais lançam, no nosso caso concreto, pais e filhos numa luta incessante por estar à altura de tantas exigências, principalmente nos pais que devoram revistas sobre psicologia e puericultura e vivem a parentalidade numa tensão permanente acabando por retirar a alguns actos toda a sua naturalidade.

“Estou absolutamente certo de que esse desconhecimento face à psicologia facilitava em muito a tarefa de educar um filho, pois até conheci alguns pais – existem muitos ainda hoje – que nunca se culpavam a si próprios ou sequer se interrogaram sobre a sua maneira de educar. Muitos de nós, no entanto, já iniciámos esta função com uma boa dose de dúvidas sobre a nossa capacidade e sabedoria para educarmos filhos física e mentalmente sãos” (Spock; 1988: 56).

As relações humanas são dotadas de uma grande dose de complexidade e subjectividade e é praticamente impossível haver relações perfeitas, pois cada um põe na relação tudo de si e é uma longa caminhada até se encontrar um equilíbrio. As relações entre pais e filhos não são excepção. “A fundamental premise of a systemic view of parenting is that parents, children, the relationship between parents, the relationship among children, and the relationship among parents and children affect each other” (Socha & Stamp; 1995: 3). Assim, não podemos esquecer que as relações que

mantemos com pessoas próximas afectam naturalmente a nossa maneira de ser e de estar, a maneira como nos desenvolvemos, como vamos construindo a nossa personalidade e como vamos lidando com as nossas emoções. É o que nos diz Theresa Hawley “Furthermore, although parent-child relationships continue to be important across all stages of development, research shows that parent-child interactions in the first years have an amazingly strong and life-long influence on children’s emotional development” (Hawley; 1998). Os pais são os primeiros educadores das crianças na família e quando os pais não respondem a esta tarefa, dificilmente a educação se cumpre na sua plenitude (Sousa; 2005). As primeiras relações que mantemos são com os nossos pais e estas afectam-nos de uma forma determinante. Para muitas crianças as únicas relações que realmente mantêm nos primeiros 5 ou 6 anos de vida, antes de entrarem para a escola, são precisamente com os pais o que justifica o nosso interesse em compreender de que forma é que elas se desenrolam e que influência têm no nosso futuro.

“Durante os 5 ou 6 primeiros anos da sua existência, só os pais as educam. Ora, sabemos actualmente, pelos estudos e observações dos médicos e psicólogos, que o destino moral de uma criança, a natureza das suas tendências e do seu carácter, pondo de lado aquilo que a hereditariedade lhe fixou antes do seu nascimento, se esboçam e assumem uma determinada direcção, e não outra, em boa parte pela acção que sobre ela exercem o seu pai, a sua mãe e o seu ambiente familiar” (Dotrens; 1974: 33).

Não procuramos que este trabalho seja mais um guia com soluções a oferecer aos pais, pretendemos sim que os mesmos se consciencializem do seu papel na educação dos seus filhos, mas também desdramatizar um pouco todas as coisas que se dizem neste sentido.

“Every parent has ups and downs, and no parent gets it all ‘right’” (Lerner & Dombro; 2000: 11). Os filhos não precisam de ter ‘super pais’, precisam de pais que os aceitem e valorizem como eles são, que se responsabilizem pelos cuidados essenciais de que precisam e que lhes dêem, acima de tudo, muito amor. “Toda a criança precisa sentir-se amada e valorizada” (Briggs; 1986: 93).

1.1 Conceito de Família e sua Evolução

“A família, como forma básica da estrutura social, está a ser actualmente questionada sob diversos pontos de vista e em todos os seus numerosos e complexos aspectos” (Flores; 1994: 7). De facto, a família tradicional, como vulgarmente a conhecemos, tem vindo a desaparecer. Assiste-se a uma grande fragmentação da estrutura familiar, em

que as famílias alargadas com os avós a coabitar o mesmo lar praticamente desapareceram. Assiste-se a um esbatimento dos papéis que cada um desempenha no seio da família. As relações de vizinhança, que eram uma mais valia numa saudável educação das crianças, são já uma excepção. Os pais passam cada vez menos tempo com os filhos, o que decorre, em grande parte, da emancipação da mulher no mercado de trabalho. Não queremos com esta afirmação atribuir qualquer tipo de culpabilidade às mulheres portuguesas, como veremos mais à frente. “Os projectos vocacionais das mulheres parecem distinguir-se cada vez menos dos homens sem que isso, no entanto, reflecta a desvalorização de outros objectivos como casar e ser mãe” (Novack & Novack in Nascimento & Coimbra; 2001-2002: 98).

Antes de avançarmos para as diferentes evoluções a que o conceito de família e a segurança e solidariedade que a ele estão ligadas têm sido sujeitos, é importante tentarmos construir uma possível definição do mesmo. Uma família é um grupo de pessoas que partilham uma consanguinidade que os une fisicamente e um amor e respeito que os unem num imenso equilíbrio emocional. Não podendo esquecer que para que tudo esteja completo deveria existir o lar em que todos coabitam que é um elemento essencial a este conceito. O lar cria-se com o equilíbrio necessário entre o amor da mãe, a autoridade do pai, a rivalidade dos irmãos e a solidariedade que os une a todos. Esta é a dita “família tradicional”: composta por pai, mãe e irmãos. Porém, actualmente, temos que habituar-nos a considerar diferentes estruturas familiares como realidades, todas elas possíveis:

“A família pode ser composta de uma grande e extensiva rede de parentescos, com avós ou tios que moram todos juntos ou por perto; pode ser composta de apenas um dos pais e da criança; pode ser uma família adoptiva ou de criação; pode ser uma família separada pelo divórcio ou por perdas ou reconstituída por um segundo casamento ou união” (Miller; 1993: 65).

Até ao séc. XVIII as mulheres casavam muito novas; a primeira gravidez surgia rapidamente após o casamento, o casal chegava a ter seis a oito filhos; a gravidez comportava um imenso risco quer para as mulheres quer para as crianças (os índices de mortalidade eram na ordem dos 50% a 60%); as famílias eram bastante numerosas. O primeiro filho do casal gozava de uma extraordinária importância pois conferia-lhe uma promoção social (só aqueles que fossem pais e mães tinham plenos direitos na sociedade). “Era “natural” ter crianças. Quem não as tinha não era considerado plenamente adulto” (Gomes-Pedro; 1995: 87). Assim, a importância da criança era

meramente funcional e a sua identidade ou a sua beleza não era verdadeiramente valorizada pelos pais.

A realidade familiar com que nos deparamos hoje em dia é bem diferente do que desejaríamos, feliz e infelizmente (há coisas que mudaram claramente para melhor e outras para pior). Muitos autores consideram que o ponto de viragem que desencadeou esta profunda mudança na família foi a Revolução Industrial, que trouxe inovações consideráveis como a redução da família extensa à família conjugal. O que antecipou esta redução foi a concepção de uma burguesia que começa a enriquecer e que não se vê capaz de aceitar a ideia de ter que repartir a sua riqueza com um grande número de familiares. “Assim, a família conjugal moderna não é uma originalidade do nosso tempo mas o resultado da síntese do modelo da família burguesa com a família operária que nasce no séc. XIX” (Flores; 1994: 11). Efectivamente, o problema com que os operários se depararam no séc. XIX é o mesmo com que a grande maioria das pessoas da classe média se deparam: salários reduzidos, a vida cada vez mais cara, a precaridade dos empregos, etc. Estes são apenas alguns dos problemas que trazem à carga outros problemas tão ou mais graves: as famílias monoparentais aumentaram a um ritmo assustador e a taxa de divórcios é cada vez maior; os casais sentem-se profundamente desencorajados a ter mais filhos ou a ter filhos, sequer “basta duas crianças, e se forem de sexos diferentes isto será ‘uma dádiva de reis’” (Gomes-Pedro; 1995: 85); as mulheres têm filhos cada vez mais tarde; na tentativa de terem alguma qualidade de vida os casais vêm-se obrigados a trabalhar fora muitas horas por dia ou a ter dois ou três empregos diferentes o que os impede de passarem com os filhos o tempo que gostariam.

“The structure of the workplace; the radical changes in family life; the increasing unpredictability of the environmental, social and political world; and the sensibilities of a society that puts profit first and families last all have a deep psychological effect on the men and women who conceive and raise children today” (Ehrensaft; 1997: 5).

A grande maioria das mães de crianças em idade escolar exerce uma profissão fora de casa, acumulando com tudo o que está inerente às suas funções de mãe, esposa, filha, dona de casa, etc. O pai continua a ajudar muito pouco em casa, deixando a cargo da mãe a necessidade de ter dois trabalhos a tempo inteiro: a de donas de casa e mães e a profissão remunerada, da qual não podem prescindir, dadas as dificuldades que a grande maioria das famílias da classe média enfrentam. “Não admira, por isso, que os relatórios da Comunidade Europeia concluam que as mulheres portuguesas são as que mais horas trabalham por dia” (Marques; 1998:15).

Por outro lado, não podemos esquecer que ocorreram algumas mudanças para melhor, nomeadamente as evoluções que fizeram regredir consideravelmente a taxa de mortalidade infantil e a taxa de mortalidade no parto.

“Hoje em dia, a morte por parto é um caso raro. Normalmente os pais morrem quando os filhos fazem ou ultrapassam os cinquenta anos. São numerosos os avós que hoje assistem ao casamento dos netos. A coexistência de quatro gerações é hoje em dia normal. Concluindo, a vida tornou-se num valor seguro” (Gomes-Pedro; 1995; 84).

Outro aspecto bastante positivo é uma maior valorização dos filhos. Por um lado, visto que com o controlo da fecundidade, quase todas as crianças que nascem são crianças desejadas, que mesmo antes de nascerem ou sequer de serem concebidas já existiam como desejo no imaginário dos pais. O valor da criança na sociedade actual deixou de ser meramente funcional: como força de trabalho auxiliar, garantia de suporte da velhice dos pais ou potencial procriador. A criança é olhada de uma forma totalmente diferente: reflecte tudo o que existe de mais precioso no mundo⁵.

Com a visibilidade da vida como um valor seguro, as famílias deixaram de mobilizar toda a sua energia num esforço pela sobrevivência e passaram a voltar-se para objectivos mais ambiciosos, nomeadamente no que diz respeito à felicidade individual. “Não bastava viver, era preciso viver feliz” (Gomes-Pedro; 1995: 85). Esta nova perspectiva de vida influenciou prioritariamente na escolha do cônjuge. As prioridades que regiam esta escolha antes, como manter o património ou assegurar o sustento, deixaram de fazer sentido. O sentimento amoroso passou a ser um requisito essencial. E o que era antes interdito num casamento é hoje essencial. Há uma certa recusa de cumprir códigos sociais pré-determinados só por cumprir. O casamento é visto por muitos, actualmente, como uma formalidade socialmente oportuna, mas continua a ser bastante dispendiosa, o que juntamente com a insegurança que prevalece ao nível profissional ajuda a proliferar a coabitação sem casamento. Apesar de não haver um paralelismo directo, podemos dizer que assim como já não se arranjam empregos para a vida também já não se arranjam parceiros para a vida⁶.

A família é a primeira e seguramente a instituição em que mais nos apoiamos; é quase inimaginável que um indivíduo consiga organizar-se noutros grupos sem antes ter a sua

⁵ “Quem nunca admirou uma criança não sabe o que é beleza. Quem nunca leu nos olhos da criança a confiança espontânea e ilimitada não sabe o que é a verdadeira força. Quem nunca viu o sorriso de uma criança não sabe o que é a felicidade [...]” (Gomes-Pedro; 1995: 88).

⁶ “If present trends continue, a third or more of the next generation won’t get a husband or wife, or a partner, for life any more, either” (Dwivedi; 1997: 14).

célula familiar. “É efectivamente na família que se solidificam aspectos tão vitais como a adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização, os passos mais importantes da evolução física e psíquica, a formação moral e um sem-fim de coisas mais” (Flores; 1994: 12). A experiência familiar vai ainda facilitar à criança a aprendizagem da sua profissão de adulto através de experiências, tentativas, insucessos e recomeços que na família são permitidas e que darão à criança o domínio de si próprio. Na perspectiva da criança, há um ingrediente essencial de uma família que não pode faltar para ela se sentir segura: a maneira como aquela continua a ser a sua família aconteça o que acontecer. Esta é a segurança de que realmente precisa, sentir que os pais não vão deixar de estar ao seu lado e de a apoiar.

Infelizmente, a família tem-se mostrado pouco capaz de cumprir os objectivos que lhe estão destinados. Começa mesmo a ser posto em causa que a família seja sequer capaz de cumprir uma das suas principais incumbências: a educação dos filhos. Muitas crianças passam grande parte do seu tempo livre a ver televisão, no computador, em chats, isto é, sozinhos, em que aquilo que mais próximo de uma relação pessoal que conseguem estabelecer é através de um ecrã. É necessário apoiar a constituição, não necessariamente de famílias tradicionais, mas de famílias com laços fortes e saudáveis e com um ambiente educativo positivo, capazes de desenvolver no seu seio crianças felizes e seguras de si e ainda felizes com a maneira como foram educadas para que se sintam satisfeitas consigo próprias e para que consigam fazer frente com alguma facilidade às dificuldades e privações que muito provavelmente encontrarão pela vida fora.

“Por fim, mas certamente não o menos importante, crescer e ser criado numa família onde exista um bom e íntimo relacionamento entre os pais, e entre os pais e os filhos, torna um indivíduo capaz de formar relações duradouras, satisfatórias e íntimas com outros, que dão sentido à sua vida e à deles” (Bettelheim; 1989: 14).

1.2 A relação e o papel da mãe

“A principal função da mãe é a de amar” (Porot; 1970: 59). Este é o principal papel que a mãe desempenha, um amor intuitivo e espontâneo, perfeitamente natural, em casos normais, e que satisfaz a criança mas também a própria mãe. Mas não é este o seu único papel, deve ter também uma certa autoridade que não é incompatível com o amor. É realmente essencial que os filhos olhem para a mãe como aquela que está sempre presente e que satisfaz grande parte da necessidade de afecto que têm, mas também

devem olhar a mãe com respeito. É da qualidade da relação que mantém com a mãe que dependerá a afectividade futura da criança e as relações que estabelece na infância vão determinar o tipo de relações que vai manter como adulto. Aquilo que recebe da mãe e, mais ainda, o que não recebe, afectivamente marcará indubitavelmente o futuro da criança. “O amor maternal é, ao mesmo tempo, indulgência, ternura e compreensão, isto é, amor feito de intuição, de manifestação e de aceitação” (Porot; 1970: 59). Para além disto, é importante que a mãe eduque e oriente o filho, corrigindo-o sempre que necessário. A mãe preocupa-se com a atitude do filho perante a sociedade e não apenas perante a família, educando-o para o mundo. É bastante comum que as mães evitem esta função correctiva, deixando-a na grande maioria das vezes para o pai, que é visto como a autoridade da casa. De facto, o relacionamento da criança com o pai e com a mãe pode ser, e geralmente é, completamente diferente, também pela forma como estes últimos encaram a paternidade e a maternidade, respectivamente. A mãe é aquela que dá amor, que fica com a criança quando está doente, que a leva ao médico, que lhe dá banho, que lhe dá de comer, enquanto o pai é visto como aquele que é mais exigente, que não tem tanta paciência para brincar, mas a quem devemos obediência⁷.

A forma como interagem com os filhos é bem diferente: ao nível do contacto, é a mãe que mantém mais contacto com o filho quando está com ele; o pai tem mais dificuldade em ter atitudes de afecto com a criança, é mais comum que seja a mãe a abraçar, a beijar, a pegar ao colo a criança. Ao nível do tempo passado com a criança, embora tenha dois trabalhos a tempo inteiro, a de donas de casa e mães e a profissão remunerada, a mãe consegue passar muito mais tempo com a criança do que o pai. “And when it came to spending time alone with their children, the twenty-two hours per week of mother’s time hugely exceeded the two hours put in by fathers” (Golombok; 2000: 16). Mas a diferença não está apenas na quantidade de tempo que passam com a criança mas o que fazem quando estão com ela. A mãe, por exemplo, passa grande parte do tempo a alimentar a criança, a dar-lhe banho, a ajudar a fazer os trabalhos de casa; coisas que o pai normalmente não faz. E mesmo assim as mães ainda conseguem passar mais tempo a brincar com a criança do que o pai, e também as brincadeiras são diferentes e os assuntos de que falam com ela.

⁷ “Fathers also take little responsibility for arranging childcare. It is almost always mothers, not fathers, who stay at home when their children are unwell, who take their children to the doctor, who make sure they take a bath and brush their teeth, and who find a babysitter when they go out” (Golombok; 2000: 15).

“Mothers talk more and talk about a wider variety of topics, especially about social and personal issues. Fathers talk about fewer topics, and often focus on rules, academic achievement, and instrumental tasks” (Papini & Sebb, 1987 in Socha & Stamp, 1995: 6).

Nesta fase é importante perguntamo-nos porque é que isto acontece, porque é que as mães são mais ligadas aos filhos do que os pais. Tudo começa num ponto óbvio e que não podemos esquecer: durante a gravidez, a criança é uma parte integrante da mãe e isto obriga a uma ligação física e psicológica que não pode ser ignorada. “Os estreitos vínculos da mãe com o filho começam no útero e não só através da dependência física, já que os seus estados emocionais têm uma clara repercussão no feto” (Flores; 1994: 18). As perturbações afectivas como a ansiedade, o medo, o stresse que a mãe sente durante a gravidez provocam alterações no feto, podem por exemplo provocar hiperactividade e é comum que as crianças que estejam expostas a estas perturbações nasçam com menos peso e mais agitadas. É por isto que se insiste na necessidade de um estado emocional tranquilo da mulher durante a gravidez. Depois do nascimento e durante o período de aleitamento, a criança permanece dependente da mãe não só pela questão física alimentar, mas porque no período em que se alimenta está em grande sintonia com a mãe e, para além do leite, sente que esta lhe dá também muito afecto. A importância de a criança ser amamentada pela mãe não é apenas por o leite ser melhor do que um artificial, embora o seja de qualquer das formas, é sim o carácter afectivo do acto de amamentar. “A criança gosta do contacto com a mãe no momento de satisfazer a sua fome, e, mesmo no caso em que seja necessária a utilização do biberão, é recomendável que seja a mãe que lho dê” (Flores; 1994: 20). E a própria mãe sente-se mais completa quando pode amamentar o seu bebé. “A amamentação através do seio transmite à mulher, mais que a tetina do biberão, a sensação de que é uma boa mãe [...]” (Spock; 1988: 57). Mas não é só da questão do alimento que gostaríamos de falar mas de todas as outras necessidades e caprichos que a mãe satisfaz nos primeiros meses de vida da criança e que em muito contribui para o seu equilíbrio emocional futuro.

“Ele [Moloney] dá como exemplo o comportamento das mães de Okinawa que nunca se separam dos filhos e lhes satisfazem todos os caprichos nos primeiros meses de vida. Ele encontrará aí a razão do bom equilíbrio afectivo dos adultos que habitam esta ilha: 250 doentes mentais para uma população de 350 000 almas e a quase inexistência de perturbações psico-somáticas” (Porot; 1970: 65).

As crianças mais seguras tiveram geralmente mães mais sensíveis e atentas às suas necessidades. As mães das crianças mais distantes e inseguras são também elas imprevisíveis nas atitudes: às vezes respondem às necessidades dos filhos mas outras vezes não interpretam ou interpretam mal os sinais da criança e têm dificuldade em estabelecer rotinas. Também está provado que os pais que tiveram uma infância mais

feliz respondem melhor às necessidades dos filhos e, no caso da mãe, concretamente, concluiu-se que a qualidade da relação que manteve com a sua própria mãe determina, em parte, a qualidade da relação que mantém com os filhos.

“Research has shown that parents who remember their own parents as cold and unresponsive are likely to act the same way with their children, whereas those who remember a warm, supportive relationship are likely to be affectionate and responsive to their children” (Hawley; 1998).

Na fase do complexo de Édipo, tanto a menina como o menino, sentem necessidade em posicionar-se mais em função da mãe do que em função do pai. O menino sentir-se-á mais identificado com a mãe e é também graças a isto que irá tomando consciência do seu sexo e aceitando o seu papel na sociedade. Por seu lado, a menina, assumindo também o seu papel de mulher, tentará rivalizar com a mãe.

Um dos marcos mais importantes, quer na vida da mãe quer na vida do filho, é a entrada da criança para a escola. Esta nova fase das suas vidas significa uma separação obrigatória durante grande parte do dia, significa um contacto com pares, alguns da mesma idade, outros mais velhos e mais seguros de si e significa ainda a integração efectiva da criança na sociedade em que começa a apreender valores, hábitos e regras que deve respeitar e esforçar-se por cumprir. Quando entra para a escola, a criança terá de conviver com outros adultos que não conhece, em ambientes completamente novos, terá que aprender a solucionar os seus problemas por si e terá que se responsabilizar pelo seu material, pelos trabalhos de casa, pela organização das suas coisas e por uma rotina a que não estava habituada. Para suavizar esta mudança é aconselhável que a criança, no ano anterior a entrar para a escola, tenha a possibilidade (que é da responsabilidade principalmente dos pais) de frequentar actividades em que seja levado a conviver com outras crianças e com um ambiente mais parecido com o que se vive na escola. “Se for possível enviá-la para uma escola infantil para passar algumas horas da parte da manhã quando a criança tiver já 4 anos, ou a ir a uma aula de ginástica ou de música, duas vezes por semana” (Edge; 1998: 194). É ainda importante que a mãe transmita à criança a ideia de que é um privilégio poder ir à escola e não uma obrigação que todos mais cedo ou mais tarde têm de cumprir. Queremos com isto dizer que a adaptação da criança às várias situações que lhe vão sendo impostas e o sucesso ou insucesso que obtém a lidar com elas, depende em grande parte do apoio que tem da mãe e da forma como a mãe lhe expõe a situação. É, por isso, muito importante que a mãe se comporte de forma equilibrada, justa, atenciosa e carinhosa com a criança para evitar que as mudanças se tornem tão penosas.

Um último ponto que gostaríamos de ver debatido neste capítulo em que se reflecte sobre o papel da mãe na vida da crianças diz respeito a uma situação que se tornou uma realidade na sociedade actual e que já tem vindo a ser referida neste trabalho: as mulheres no mundo do trabalho. E a este nível é possível que nos surjam algumas questões que gostaríamos de ver esclarecidas sendo que a que mais premente no contexto deste trabalho é: de que forma é que o facto de uma mãe ter um emprego remunerado e trabalhar fora de casa poderá comprometer o desenvolvimento físico e emocional do seu filho? Hoje em dia, o papel que a mulher ocupa na sociedade é completamente diferente do que ocupava há 50 anos atrás e os direitos e as responsabilidades que lhe são atribuídos também são bastante diferentes. A mulher começou a profissionalizar-se e a concorrer com o homem na sociedade, o que lhe permite desenvolver-se e sentir-se realizada. As mulheres não deixaram de ter filhos por causa disso nem de lutar por constituir a sua família, passam sim é a ter a preocupação acrescida de gerir essas duas grandes partes da sua vida.

“Nas últimas décadas, as mulheres que desejavam trabalhar fora apresentavam tendência para ter filhos relativamente cedo, logo a seguir ao casamento, dedicando-se à carreira profissional quando eles atingiam a faixa etária entre um e seis anos. Mas, nos últimos anos, um número crescente de mulheres prefere consolidar as suas carreiras profissionais para depois ter filhos, quando já têm trinta ou trinta e poucos anos” (Spock; 1988: 33).

Esta ideia conduz-nos no sentido de outra ideia bastante importante que é o facto de ser na maioria dos casos a mãe a decidir se vai ter ou não um filho e quando isso vai acontecer. Muitos estudos têm sido feitos no sentido de avaliar os efeitos que esta emancipação da mulher possa trazer ao nível do seu desempenho materno. Muitas pessoas defendem que grande parte de males sociais como a delinquência juvenil ou os hábitos de dependência se devem a uma supervisão parental inadequada, e que a ausência da mãe por causa do trabalho é um factor principal. Há ainda uma considerável confusão relativamente aos efeitos em crianças pequenas de um “período diário de separação motivado pela ausência da mãe no trabalho”. Mas já há alguns estudos que compararam os filhos de mulheres empregadas com os outros e que não conseguiram encontrar diferenças significativas nem ao nível do QI, nem dos resultados escolares e nem da adaptação em casa ou na escola. “No seu conjunto, os dados apoiam a noção de que o tipo de relação estabelecido entre a mãe e a criança tinha uma influência mais forte no desenvolvimento da criança do que o estatuto de mãe empregada *per se*.” (Schaffer & Pickar; 2002: 150). Para o desenvolvimento de uma relação saudável entre mãe e filho contribui, em grande parte, o estado emocional e psíquico da mãe: as mães satisfeitas com o seu papel, quer estejam ou não empregadas, demonstram níveis de afecto e de

aprovação maiores do que as insatisfeitas. É importante que a mãe se sinta feliz pois uma mãe deprimida e frustrada pode prejudicar mais o desenvolvimento da criança pelo facto de ficar em casa contra a sua vontade do que uma mãe que se ausenta de casa para um emprego agradável e que a faz sentir-se realizada. Não é a quantidade mas a qualidade da interacção entre a criança e a mãe que determina o desenvolvimento saudável da criança pelo que se deve apostar no aperfeiçoamento dessa qualidade, normalmente com aquilo que vulgarmente se conhece como cuidados de substituição, que constituem experiências estáveis e satisfatórias nos períodos que passam com as crianças – “e neste aspecto registemos a observação de que as interacções das mães trabalhadoras, quando estão com as crianças, são muitas vezes mais intensas, frequentes e positivas do que as interacções entre as mães e as crianças que ficam juntas o dia todo – uma espécie de fenómeno de compensação” (Schaffer; 2002: 157).

Assim, podemos dizer que as provas acumuladas até agora demonstram que as crianças não são prejudicadas pela ausência diária da mãe desde que algumas condições sejam preenchidas. A condição acima referida e que diz respeito aos cuidados de substituição é importantíssima. Outra que não devemos descurar é propiciar à criança uma adaptação progressiva à nova condição da mãe, por exemplo permitindo que se vá habituando à presença da ama.

“Há várias formas de o fazer: pode ser a ama a visitá-la em sua casa por períodos de tempo cada vez maiores ao longo de uma semana [...]. A partir do momento em que a criança já a aceitou, poderá tentar ajudá-la a vestir-se ou a dar-lhe o lanche. Quando esta fase se desenrolar com tranquilidade, a mãe poderá sair durante meia hora, não mais; no dia seguinte, uma hora, e assim por diante” (Spock; 1988: 34).

Outra estratégia bastante razoável, quando possível, é a mãe começar a trabalhar a meio tempo pois assim pode passar parte do dia com o filho e dedicar-se à carreira na outra parte. O ideal era que o pai também trabalhasse a meio tempo e conseguirem equilibrar o tempo que passam com a criança. Porém, não podemos deixar de considerar que os homens continuam a ser mais bem pagos do que as mulheres por um trabalho igual e ao nível do orçamento doméstico o pai aceitar um emprego a meio tempo implica um sacrifício financeiro maior para a família do que se a mãe tomar a mesma atitude.

“Entre outras perguntas, era-lhes pedido que avaliassem, através de uma nota que ia de 0 a 5, a relação com cada um de seus pais em diferentes aspectos. Uma minoria, mas relativamente importante, de mães recebia a nota máxima de 5. Uma maioria de mães recebiam 4, dada ao mesmo tempo pelos filhos e pelas filhas, em relação à maior parte de rubricas incidindo na relação filho/pais. Mas nenhum, absolutamente nenhum dos entrevistados, tanto raparigas como rapazes, tinha atribuído 5 a qualquer aspecto das relações com o pai” (Sullerot; 1993: 140).

De facto, não podemos negar que a mãe assume claramente a condução da educação dos filhos.

1.3 A relação e o papel do pai

I

O pai é o melhor amigo das crianças. É de fácil utilização, pode estar sempre à mão (em última instância, pela rede Telecel, Optimus ou TMN) e tem um período de garantia ilimitado.

II

O pai é um brinquedo fácil de manusear, de acordo com as regras da CEE... e recomendado para todas as idades.

III

O pai não deve ser guardado em local frio, hermeticamente fechado e fora do alcance das crianças. [...]

V

O pai é ergonómico e deve ser acondicionado, sem cuidado, nos braços das crianças. Quanto mais intimidante o pai pareça mais rótulos de “frágil” deve ter. [...]

VII

O pai que não chora, que não “perde a cabeça”, ou que não brinca pode ter “defeito de fabrico”...ou requerer instruções quanto à sua melhor “utilização”.

VIII

O pai ‘rabugento’ é uma criança que nunca pôde dizer aos seus pais ‘quando for grande faço tudo aquilo que quiser’. De preferência, deve agitar-se...antes de se “usar”.

IX

O pai que, quando joga, se deixa perder, não é pai, mas batoteiro. Deve ficar três vezes sem jogar... [...]

XI

O pai que se esforça por ser bom pai é esforçado... mas não é pai! [...]

XIII

O pai sempre certinho está, geralmente, dentro do prazo de validade, mas requer alguns cuidados dos seus utilizadores, nomeadamente quanto ao perigo de explosão. [...]

XV

O pai em excelente estado de conservação é pai à prova de choque e, ultrapassando todas as garantias, é pai para sempre, o que, em verdade, talvez seja a mais inestimável qualidade da sua utilização” (Sá; 1999).

Este excerto do livro de Eduardo Sá, “Manual de instruções para uma família feliz”, é bastante interessante pois, apesar do seu carácter jocoso, faz-nos pensar em alguns aspectos da relação entre a criança e o pai, como por exemplo o facto de o pai ser “recomendado para todas as idades”. Sem dúvida que as relações que mantemos com os nossos pais são insubstituíveis e à medida que vamos crescendo eles vão ocupando diferentes papéis na nossa vida e, com eles, sabemos que podemos sempre contar, o que nos transmite uma imensa segurança. Os pontos VII e XIII são bastante importantes pois alertam-nos para a necessidade de as crianças verem nos pais seres humanos que também erram, que também choram, que também brincam. Caso contrário, os filhos vão

olhar para eles como se fossem um vazio incapaz de transmitir o que quer que seja. O ponto VIII alerta-nos para a influência que a relação que tivemos com os nossos pais tem na educação que damos aos nossos filhos e na forma como nos relacionamos com eles. O ponto XI parece-me bastante importante visto que muitos pais, tentando ser pais perfeitos, acabam por deixar para trás papéis que só a eles pertencem: como deixarem de exercer a sua autoridade para não contrariar os filhos ou correrem o risco de quererem ser tão amigos que acabam por começar a ser olhados como qualquer outro colega. E um pai deve ser muito mais que isso.

“Because fathers are less involved with their children, particularly when it comes to day-to-day care, does this mean that they are less competent parents? It seems not” (Golombok; 2000: 18). De facto, o pai tem vindo a ser considerado como um elemento familiar que pouco ou nada tinha a ver com a educação dos filhos, com a excepção de proporcionar o desenvolvimento económico da família e de encarnar um papel de autoridade. Esta concepção do pai era ainda reforçada pelos estudos que afirmavam a importância da mãe para a criança, e o seu papel inegável, que contrasta com a superficialidade do papel do pai.

O pai é perfeitamente capaz de cuidar dos filhos e de se responsabilizar mesmo pelas necessidades mais básicas como a alimentação, a higiene e mesmo o carinho. A questão é que a maioria dos pais não se esforça muito por diversificar as formas de se relacionar com os filhos⁸. Quanto mais os pais se envolvem nos cuidados e na educação dos filhos, mais estes sentirão necessidade e vontade de os procurar e de buscar neles apoio. No entanto, temos que concordar que, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, a mãe desempenha e continuará a desempenhar o papel principal na educação dos filhos. Mas não podemos dizer que a presença do pai seja dispensável, apesar da influência destes dois intervenientes ser diferente em qualidade e variável em importância dependendo da idade da criança. “O amor materno e a autoridade paterna são dois dos fundamentos indispensáveis para o bom equilíbrio das relações familiares” (Porot; 1970: 128). O que não significa que a mãe não possa exercer também autoridade e tomar mesmo o cuidado de pequenas sanções que serão melhor aceites pela criança, sentindo esta que não põe em perigo o amor materno. E o que também não significa que o pai não possa exteriorizar a sua ternura e carinho pelos filhos. Aliás, não podemos deixar de dizer

⁸ “So it seems that fathers are as capable as caring for their children as mothers – they just do it less” (Golombok; 2000: 19).

que para exercer o papel paternal é necessária uma grande dose de ternura e de compreensão, de saber ouvir e de ser capaz de ver o ponto de vista da criança.

Porém, o papel mais directamente associado ao pai na educação da criança é o da autoridade, apesar de este termo estar a enfrentar uma profunda crise, concretamente ao nível familiar. Actualmente os pais demonstram sentir um imenso receio em exercer a sua autoridade, pois não querem ser apelidados de autoritários. É preciso distinguir entre autoridade e autoritarismo e é muito importante que o pai não renuncie a este seu papel na educação dos filhos. “A criança necessita de uma autoridade porque isso a faz sentir segura e protegida. Mas de uma autoridade flexível, dialogante e, sobretudo, justa” (Flores; 1994: 44). Há mesmo quem diga que a autoridade do pai e a sua presença moral estão na base da harmonia familiar e do respeito mútuo entre os seus membros. Assim, neste contexto, devemos dizer que não há verdadeira autoridade sem amor como diz o provérbio popular “quem bem ama bem castiga”.

Em virtude do que nos diz César Flores na citação acima descrita, o pai, como detentor da autoridade, é-o também da justiça, que é talvez um dos aspectos mais difíceis e mais delicados de desempenhar. O pai deve esforçar-se por ser justo, já que nada fere mais o filho do que uma injustiça dos pais. O julgamento que faz das situações deve ser dotado de imparcialidade, principalmente numa família com mais do que um filho. O pai tem, ainda, a possibilidade de contribuir para a felicidade no lar, não só pelo dinheiro que traz para casa mas também pelas atitudes nos momentos que afligem a família. Um dos argumentos que mais tendencialmente relegam o papel do pai para secundário é o facto de ele ter poucos momentos livres ao longo do dia para estar com os filhos. Porém, facilmente contrapomos que, actualmente, a maioria das mães também exerce uma profissão fora de casa e nem por isso se deu menor importância ao papel da mãe.

Mas não é só o pai que influencia a criança, pois não restam dúvidas quanto às mudanças que se colocam na vida de um homem o nascimento dos filhos, e não há nenhum homem que fique indiferente a este facto. Isto pode dever-se à novidade ou às esperanças futuras depositadas no filho por exemplo. Quando a criança nasce, a mãe ocupa a grande parte do campo da afectividade na vida do filho, o que nos leva a dizer que nos primeiros anos de vida da criança é mais de uma forma indirecta que o pai faz sentir a sua influência sobre o filho. Assim, uma das suas funções indirectas é ajudar a que a esposa se sinta feliz e amada, sem preocupações preferencialmente. Uma mulher

que se sinta bem consigo e com o marido, tem tranquilidade suficiente para dar ao filho todo o afecto de que ele necessita de uma forma serena e equilibrada. Parece lógico que uma mãe que tem que sobreviver à brutalidade ou à indiferença do marido sentirá maior dificuldade em ser uma mãe meiga e carinhosa sendo os maus maridos muitas vezes responsáveis por fazerem das suas esposas mães abusivas. De facto, é muito importante que o pai apoie a mãe em todas as situações, não só quando a criança é muito jovem mas também quando é mais crescida. Quando surge alguma situação em que a mãe sentiu necessidade de tomar uma atitude em relação ao filho, o pai deve obrigar-se a aprovar, mesmo que não concorde com a medida, pois para a criança não é positivo ver discordâncias entre os pais e muito menos para a imagem e o respeito que tem por eles. “Assim, convém que o pai, em todas as circunstâncias e em todas as hipóteses, seja qual for a sua opinião pessoal, aprove cegamente e sustente, sem quaisquer reticências, as opiniões e as decisões maternas diante dos filhos; e deixe para depois a discussão com a mãe, frente a frente” (Porot; 1970: 131).

Alexander Mitscherlich, numa perspectiva muito pessimista, publicou um livro que se intitulava “A caminho de uma sociedade sem pais” e que reflectia precisamente a forma como o pai se tinha tornado invisível. Mas, na minha opinião, não podemos continuar a ignorar o importante papel que desempenha o pai na educação dos filhos, como um modelo de identificação para o filho e um objecto de dedicação para a filha. “Um rapaz com cerca de três anos de idade já compreende que o seu destino é ser um homem. Observa o pai, identifica-se com ele e tenta imitá-lo” (Spock; 1988: 51). Espera-se que o pai apresente um comportamento e atitudes válidas e correctas que permitam ao filho começar a identificar-se com ele e a assumir-se no seu papel de homem. É importante que o pai procure corresponder a estas exigências pois a identificação será mais fácil se o modelo for atractivo. Podemos dizer, então que o pai mais carinhoso e compreensivo é mais facilmente tomado para exemplo do que o pai agressivo ou indiferente. O que poderá tornar mais difícil esta identificação é uma ausência prolongada do pai, quer seja por motivos de doença, de emigração, de divórcio ou porque faleceu.

É muito prejudicial à criança que o pai se ausente muito do lar, pois a partir de certo momento é como se deixasse de fazer parte da rotina do mesmo. É também prejudicial que o pai opte por uma das seguintes atitudes extremas: excessiva condescendência ou excessiva autoridade. Os pais que passam muito tempo longe dos filhos têm tendência a ser demasiado condescendentes com eles na tentativa de os compensarem, o que não é

positivo. Mas também não é positivo se, pelo contrário, o pai exerce uma autoridade desmedida e descontrolada que pode vir mesmo a causar um sentimento de dominação e de anulação do filho. “Para que o pai exerça uma influência favorável sobre os filhos, estes devem sentir que o pai está, de facto, interessado neles, que os ama e que, essencialmente, os aprova, não importando as vezes que tem de corrigi-los” (Spock; 1988: 53). O pai não deve ter preferências, pois, para além de isso destabilizar profundamente a relação entre irmãos, pode ter uma influência muito negativa na saúde mental dos filhos preferidos. Assim, já não se compreende que, a desempenhar tantos papéis importantes, o pai continue a ser relegado para segundo plano. “A sua figura é indispensável para que os filhos se desenvolvam em segurança, confiança e otimismo, ele que simboliza força, proteção e ação” (Nérici; 1977: 108).

1.4 FAQs sobre a parentalidade

“It’s 5 a.m., and 3-month-old Anne is crying loudly to let her parents know that she is ready for breakfast. Her father, exhausted from months of interrupted sleep, grudgingly pulls himself out of bed and goes to Anne’s crib. He tenderly picks her up, saying “Hello, my mixed-up little angel. Don’t you know it’s still the middle of the night?” He cuddles and sings to Anne while he warms a bottle, and then father and baby both start to doze while he holds and feeds her in the rocking chair.

Down the street, 3-month-old Carrie is crying, too. Her exhausted parents try to ignore the crying, but soon Carrie is frantically wailing. Her mother pulls herself out of bed and gets a bottle from the refrigerator. She stands by the side of the crib and tries to push the cold bottle into Carrie’s mouth, but the baby is thrashing about and can’t calm down enough to start eating. “Fine, don’t eat then,” her mother says in frustration, throwing the bottle into the crib. She returns to bed, leaving Carrie crying, hungry and alone”

(Hawley; 1998)

Neste capítulo, não pretendemos facultar soluções universais sobre o que é ser um bom pai nem mesmo entrar em definições. O que se pretende é fazer uma reflexão consciente sobre as práticas de parentalidade. Vamos interrogar-nos sobre algumas ideias pré-concebidas sobre o que é um bom pai e outras que para lá caminham. É importante começar por dizer que os pais produzem uma influência inegável na personalidade dos filhos, na forma como se relacionam com os outros, nas atitudes que tomam, no seu estado de espírito.

Segundo Bruno Bettelheim (1989) foram premiados com uma boa educação os indivíduos que se sentem satisfeitos consigo próprios, que se mostram capazes de enfrentar as dificuldades e privações que a vida impõe com razoável facilidade e que se

sentem por isso seguros de si e ainda os indivíduos que tenham crescido no seio de uma família unida em que imperam um bom relacionamento entre os pais e entre os pais e os filhos o que os torna capazes de manter relações duradouras e equilibradas com os outros. Certamente que os grandes motores da educação das crianças são os pais pelo que num trabalho em que se reflecte sobre a relação sócio-afectiva pai/filho, era incontornável falar sobre a importância dos pais na dinâmica e nas práticas da educação das crianças.

Será a melhor educação aquela que está devidamente planeada e prevista pelos pais? Podemos afirmar com certeza que a educação não obedece a princípios pré-determinados nem a planificações rigorosas. A metáfora do jogo de xadrez, embora um tanto simplista para descrever a complexidade das relações humanas, é um exemplo útil, neste caso, para nos ajudar a compreender como se vão operando parte das relações entre pais e filhos: “ele [o xadrez] pode ilustrar o facto de que numa interacção complexa nós nunca podemos planear muito para além do que alguns movimentos com antecedência. Cada movimento tem de depender da resposta obtida ao precedente” (Bettelheim; 1989: 18). E aquele que tenta seguir os seus planos sem olhar aos movimentos de resposta do seu adversário, será provavelmente derrotado. Numa relação entre pais e filhos as regras vão sendo construídas com apoio de ambas as partes e podem ser alteradas a qualquer momento pelos envolvidos, muitas vezes até inconscientemente, sem que estes se apercebam da alteração. Tal como no xadrez, o pai que procura agir segundo um plano pré-concebido baseado em explicações ou conselhos que recebeu, certamente que também enfrentará várias derrotas. Os pais devem ir adaptando as suas atitudes e procedimentos às respostas que vão obtendo dos filhos e adoptar assim uma postura flexível e que lhes permite ir avaliando cada situação e ir alterando a sua linha de acção conforme vá achando necessário.

Isto significa que os pais que procuram explicações e conselhos sobre como educar os seus filhos são os piores pais? Na nossa sociedade, durante as últimas décadas, vulgarizaram-se os livros que trazem conselhos de *como fazer*, desde o como fazer torta de nozes ou fazer tricot, até o como disciplinar os seus alunos ou como educar os seus filhos. A grande maioria das pessoas toma como certos estes conselhos que são dados por “supostos” especialistas, no caso concreto dos pais, dado o seu desejo de bem educar o seu filho e o seu medo de falhar. Porém, e voltando à metáfora do xadrez, a vida não pode ser vista como um jogo que podemos jogar segundo regras bem definidas.

Não queremos com isto dizer que é necessariamente mau procurar alguns conselhos de especialistas, o que determina se estes nos vão ajudar é a forma como os interpretamos e os aplicamos e se os adaptamos à natureza dos pais e dos filhos envolvidos. Assim, nunca devemos aplicar cegamente um conselho sem avaliarmos muito bem a situação com que nos deparamos. “No nosso subconsciente desconfiamos dos conselhos relativos à educação das crianças, mesmo quando somos nós que os procuramos” (Bettelheim; 1989: 41). Mesmo que um pai que se sinta aborrecido pelo chorar do filho lhe pegue ao colo – como frequentemente o aconselham a fazer – qualquer benefício para a criança pode ser prejudicado pela maneira aborrecida como isso é feito, o que portanto, vem provar ao pai que pegar-lhe ao colo não serve de nada (Bettelheim; 1989).

Será a disciplina uma forma de protecção dos pais para os filhos? O conceito de disciplina não é necessariamente negativo, tal como o conceito de autoridade, muito pelo contrário, é importante que a criança cresça com uma certa disciplina desde pequena para que se habitue a reger as suas atitudes e comportamentos segundo o que é socialmente aceite e esperado de uma criança da sua idade. Há dois elementos essenciais para que a disciplina resulte: o primeiro é que a criança deve ser claramente informada do que se espera dela e, mais concretamente, do seu comportamento e o segundo é que, quando a criança age contra aquilo que lhe foi pedido deliberadamente, seja castigada (algo para que também deve ser alertada previamente). “A criança deve aprender, à medida que cresce, que se infringir a lei que prevalece no lar será castigada” (Edge; 1998: 342). Esta é uma aprendizagem muito útil, pois irá prepará-la para o contexto da escola em que o princípio básico de disciplina é o mesmo e mais tarde para a vida em sociedade como cidadão/cidadã. Porém, demasiadas restrições e uma disciplina exageradamente severa pode ser muito prejudicial ao saudável desenvolvimento da criança. A título de exemplo, devemos dizer que é importante dar tempo à criança para brincar livremente e para se sujar, principalmente com crianças pequenas. Por outro lado, devemos ensiná-la a ser cuidadosa quando a vestimos para sair. As crianças têm imensas reservas de energia e precisam de oportunidades para as libertar. Se, enquanto está a brincar, estivermos sempre a fazer reparos para não sujar a roupa, para não rasgar o fato, a criança não consegue sentir-se bem e mais tarde acabará por “explodir” com toda a energia que mantém acumulada. A disciplina é isto mesmo, estabelecer regras, mas de uma forma lógica e equilibrada, balanceada entre os interesses dos pais e dos filhos. O interesse dos pais é que a criança esteja limpa para sair, o interesse da criança é brincar e libertar energias. Faz muito mais sentido os pais darem-lhe tempo

para ela gastar a energia e depois, quando a forem vestir para sair, ela já está mais calma. Se não o fizerem, terão de passar o tempo a impor restrições às brincadeiras da criança ficando ambas as partes saturadas: os pais de avisar e as crianças de não poderem brincar. Assim, podemos dizer que uma disciplina equilibrada e sensata é uma forma de os pais protegerem a criança.

O conceito de protecção é também muito importante neste contexto, mas mais uma vez temos que alertar para o perigo de uma protecção exagerada. Quase que podíamos dizer que para que as coisas resultem é importante que tudo seja aplicado de forma equilibrada, pois tanto o que é em demasia como o que é por defeito dá geralmente mau resultado. A sobreprotecção é muito prejudicial para as crianças. Por vezes é preciso que os pais se afastem e que deixem os filhos caminharem pelas suas pernas, mesmo que caiam, levantam-se e seguem. É importante que as crianças errem e aprendam com os seus erros, pois os pais não podem evitar para sempre que elas se magoem e decepcionem, tudo isso faz parte da vida, faz parte de crescer. “A mãe que enche o filho de pieguices e o impede de levar a vida normal, repleta de aventuras, de toda a criança em desenvolvimento através de uma série de restrições desnecessárias, prejudica-a imenso” (Edge; 1998: 350). Por vezes este excesso de zelo deve-se aos sentimentos de esperança e de ansiedade pelo futuro que os pais armazenam logo quando a criança nasce, mas isto não é saudável nem para os pais nem para a criança, pois para um filho carregar nas costas tudo aquilo que os pais desejam para ele é uma carga demasiado pesada.

Serão os pais que se preocupam com o futuro dos filhos os melhores pais? É evidente que todos os pais nutrem especial preocupação relativamente ao futuro dos filhos, principalmente hoje em dia em que o futuro se avizinha muito incerto e preocupante, quer ao nível social, quer ao nível profissional, quer ao nível político, quer ao nível pessoal. Porém, é importante que os pais não se deixem dominar por esta preocupação e façam dela o seu objectivo de vida. “Já conheci pais que se preocupavam pelo facto de que se os filhos não deixassem o biberão com um ano, ou que se ainda chuchassem no dedo aos três, jamais conseguiriam entrar para a faculdade de Direito ou mesmo para um escritório de advocacia que o pai já tinha escolhido” (Spock; 1988: 39). Este tipo de ansiedade acontece frequentemente em famílias que foram bem sucedidas nos negócios e o impulso vai passando de geração em geração. É muito provável que os pais tenham sofrido essa pressão dos seus pais na sua infância e vão fazer o mesmo aos

filhos. Porém, não há nada que prove que estimular as crianças muito além do normal traga resultados positivos. O que acontece é as crianças vêm negligenciadas as suas necessidades emocionais e intelectuais: elas precisam de levar terra à boca, de se sujaem enquanto aprendem a comer sozinhas; de experimentarem as bijuterias e as pinturas da mãe e as gravatas e os bonés do pai. Estas coisas fazem parte do seu instinto de aprender e é saudável que as façam, embora para alguns pais possam parecer “asneiras que um menino/a daquela idade não deve fazer”. “A coacção exagerada sobre as crianças pode transformá-las em adultos tão obcecados com a ideia de serem os primeiros que não conseguirão sentir qualquer alegria na vida, excepto no campo da competição” (Spock; 1988: 40). Uma educação exagerada e um controlo excessivo retiram às crianças a oportunidade de desenvolver os seus próprios interesses e passatempos, muito importantes para que se tornem adultos equilibrados. Os pais obrigam os filhos a viver na ansiedade de se distinguirem de todos os outros e de serem os primeiros e quando eles não conseguem lançam-nos num imenso terror de terem decepcionado os pais e numa profunda sensação de fracasso. Isto é muito prejudicial para as crianças.

Os bons pais são aqueles que mostram aos filhos o que é o bem e o que é o mal?

Como nos diz Patrícia Edge “A criança é como que um pequeno bárbaro. Ela não nasce com princípios de orientação ou conhecimento do que é o bom e do que é mau” (Edge; 1998: 286). Cabe então aos pais guiá-la nesta conquista gradual dos costumes da sociedade em que está inserida, porém o grande objectivo é fazê-la compreender porque é que deve agir de uma determinada maneira e não de outra, e não se deve impor estas coisas às crianças sob a forma de ultimato. Para ajudar a criança a civilizar-se nas coisas mais simples, como por exemplo que tem que lavar as mãos antes de se sentar à mesa, uma excelente estratégia é criarmos uma rotina firme e estável desde muito cedo para que ela cresça a habituar-se a que certas coisas são feitas diariamente a certas horas. À medida que vai crescendo e começa a compreender o que dizemos é importante que lhe expliquemos porque é que um determinado comportamento é bom e outro é mau. É muito melhor fazê-la compreender, dar-lhe sempre uma razão, do que forçá-la a obedecer às nossas ordens sem que compreenda porquê. Nesta fase é ainda muito importante que os pais dêem o exemplo, já que as crianças possuem boas capacidades

de imitação. Se formos consistentes e justos no exemplo que lhes pretendemos dar, certamente que as levaremos ao caminho desejado⁹.

Desde a infância que as crianças se habituam a tomar como certas a grande maioria das opiniões dos pais. “Eles conheciam tudo e tinham a sabedoria dos deuses, em comparação com sua juventude, inexperiência e ignorância” (Menninger; 1976: 113). Os pais sabiam explicar de onde vem a chuva e o que acontecia ao sol à noite; sabiam dizer quem tinha sido o primeiro presidente de Portugal e porque é que os chineses não usam garfos. Aquilo em que eles acreditam, as crianças têm tendência a acreditar também, a vida era bastante simples. Porém, chega o momento em que os filhos começam a colocar em causa se tudo o que os pais lhes dizem é realmente verdade. “Talvez pela primeira vez, você está começando a perceber que existem bons argumentos em favor do outro lado de qualquer questão e que talvez você concorde com aquele outro lado” (Menninger; 1976: 114). No início vai ser complicado, pois os filhos sentem-se como se estivessem a ser desleais com os pais, e é o momento em que cabe a estes últimos incentivar a que os filhos pensem por si próprios e tomem as suas posições.

Gostaria de terminar este capítulo com a referência a três funções essenciais dos bons pais para uma correcta educação dos filhos: a segurança, o carinho e a justiça. Para que uma criança cresça saudável, equilibrada e feliz deve experimentar uma sensação de segurança no seu ambiente familiar, que pode ser alcançada pela confiança que tem nos pais e pela harmonia que o lar proporciona. Parte desta sensação de segurança surge pela reconfortante certeza, que cabe aos pais passar, de que a família jamais irá abandoná-la. As coisas parecem tornar-se mais simples “quando o seu desenvolvimento pode prosseguir dentro de uma rotina confiável, onde as férias se seguem às aulas, o almoço se segue ao café da manhã, e as coisas novas e diferentes (prazerosas, dolorosas ou desafiadoras) são enfrentadas dentro de um contexto familiar” (Miller; 1993: 65). O carinho é algo muito importante e que determinará em grande parte, o sucesso ou insucesso que as crianças vão experimentando ao longo da vida. A aceitação dos filhos como eles são e a orientação no sentido de ganharem confiança em si são duas formas de demonstrar carinho. A justiça está relacionada com a forma responsável, serena e

⁹ “As crianças possuem boas faculdades de imitação e aprenderão muito mais facilmente a ser delicadas, se forem tratadas por nós com delicadeza” (Edge; 1998: 319).

firme com que os pais agem, permitindo aos filhos que justifiquem os seus actos, mas deixando sempre claro que arcarão com as consequências se assim o for merecido.

1.5 Influência dos pais...

1.5.1 ...na personalidade dos filhos

Sabemos que as relações entre pais e filhos nunca foram perfeitas e estiveram sempre envoltas em preocupações desde o início dos tempos. No entanto, os desafios que os pais do séc. XXI têm que enfrentar nunca existiram antes e não são comparáveis aos que os seus pais e avós viveram. No que diz respeito à educação, as linhas orientadoras, que existiram no passado, já não existem, o que deixa os pais actuais completamente perdidos sobre como deverão educar os seus filhos. Assim, vão procurando ser um bocadinho de tudo: um bocadinho autoritários, um bocadinho permissivos, ora democráticos ora autocráticos, na esperança de acertarem mais do que erram, sem saberem muito bem o que exactamente se espera deles nesta sociedade cada vez mais exigente e menos tolerante. “On a day-to-day level, we float from one dilemma to the next trying to meet our children’s needs and construct a workable family life” (Ehrensaft; 1997: 6).

Esta geração de pais vive dividida entre o trabalho, a família e si próprios. São permanentemente acusados de serem negligentes porque passam imenso tempo longe dos filhos, normalmente a trabalhar. São permanentemente apontados por estarem a colocar as suas actividades pessoais à frente do tempo que deveriam passar com a família. A facilidade e a liberdade com que os pais se divorciam, aparentemente, sem sequer pensarem nos filhos é alvo de crítica. Vivem atormentados por não verem saídas de futuro para os filhos, por terem consciência que os filhos terão o dobro ou o triplo da dificuldade para atingirem um bom nível de vida¹⁰. Sentem-se culpados por não conseguirem dar aos filhos tudo o que gostariam. Vivem atormentados por não conseguirem impedir que eles cresçam para protegê-los sempre.

“In myriad of ways, we will see how we are a generation of self-involved parents, with a great deal of weight placed on our own personal happiness. Yet we are also a generation with a tremendous investment in being good parents, who go overboard to provide what we think will be the best for our children” (Ehrensaft; 1997: 4).

¹⁰ “We have lost confidence that we can deliver to them a better world” (Ehrensaft; 1997: 9).

Há quem tenha referido que esta poderá ser a geração de pais mais incapaz da história. Mas esta reputação não é merecida. Esta geração de pais é perseguida por um sentimento de culpa que os atormenta por terem ido atrás dos seus objectivos – carreira, dinheiro, felicidade – em parte à custa do tempo que deveriam passar com os filhos e que sacrificaram. São pais que vivem a sensação de não fazerem nada suficientemente bem. São pais que se voltam demasiado para si e demasiado para os filhos, vivendo num círculo de prioridades permanentemente dúbio.

Por sua vez, para os filhos, toda esta situação também não tem sido fácil e eles sofrem bastante com tudo isto. Demonstram alguma dificuldade em relacionar-se com amigos da mesma idade, não compreendem o significado da palavra “não”, são pressionados e sentem que têm que estar sempre a conquistar o amor dos pais, precisando que as atenções se concentrem maioritariamente neles. Há mesmo quem diga que não é só a parentalidade que está em risco, mas a infância também está; o que vemos são adultos em miniatura. “David Elkind, in his widely read book, *The Hurried Child*, reports that today's children are pressured to achieve, to succeed, to please, to hurry and grow up” (Ehrensaft; 1997: 15).

Atormentados pelos seus próprios stresses e preocupações e medos, sentindo-se profissionalmente inseguros, os pais tentam levantar a sua auto-estima através das conquistas e dos sucessos dos filhos, pressionando-os neste sentido, correndo o risco de estarem a destruir uma das fases mais bonitas da sua vida: a infância. “Muitas vezes encontramos um pai, ou uma mãe, cujas asas foram cortadas pelo seu próprio pai ou mãe que quer moldar o filho de maneira a torná-lo o que desejava ser, esquecendo-se da infelicidade e da frustração que tal procedimento lhe causou” (Odenwald; 1973: 107). É importante fazer a criança sentir que é um indivíduo com os seus próprios interesses, aptidões e vontades e que deve ser respeitado como tal e não ser apenas uma propriedade dos pais que eles moldam à imagem daquilo que desejam. Uma das funções dos pais é precisamente ajudar os filhos a trabalhar esses interesses, essas aptidões e essas vontades. A criança será mais feliz se for fiel ao que sente.

As crianças e jovens vivem num vai e vem entre a infância e a idade adulta, em que são suficientemente crescidos para umas coisas, mas demasiado novos para outras. “I think he is competent to travel throughout the world on his own. But I have to struggle to remind myself that he is old enough to arrange his own allergy shots or make his own airline

reservations or even order his own food in a restaurant” (Ehrensaft; 1997: 17). Esta citação reflecte precisamente o estado de confusão que caracteriza a percepção dos pais relativamente aos filhos: metade crianças/metade adultos. Susan Ehrensaft descreve estas duas facetas num novo conceito que defende – ‘Kinderdult’. Este conceito assume duas grandes vertentes da infância actual e as oscilações entre elas, em que os nossos filhos são indivíduos autónomos a atingir a maturidade e são a criança inocente, dependente e a precisar de cuidado e protecção.

Mas, nesta fase, também faz sentido perguntar como podemos afirmar que a infância está a desaparecer, se na verdade ela dura cada vez mais anos. Enquanto crianças são pressionados a evoluir e a crescer e a tornar-se maduros, mas assim que entram na pré-adultez desaparece toda a pressa e os pais parecem não querer que eles saiam do “ninho”. Ao contrário do que acontecia no passado, a dependência dos filhos sobre os pais arrasta-se por muitos anos, já que toda a instabilidade social e profissional em que mergulham, quando crescem, os impede de saírem de casa e de se tornarem independentes. Mesmo depois de terminarem o seu curso superior, terá de passar muito tempo até que consigam ter uma situação, principalmente financeira, estável que lhes permita abandonar o “ninho” e voar mais alto. Os elevados custos que envolve a independência, torna praticamente impossível para os jovens adultos sustentarem-se sozinhos.

São várias as áreas em que a influência dos pais é determinante na vida dos filhos. Ao nível da formação da personalidade, o papel dos pais assume uma imensa importância e não são os acontecimentos de peso, mas todas as atitudes, mesmo os actos mais simples e aparentemente sem grande significado, para os filhos podem implicar uma total mudança de atitude e maneira de pensar. O grande objectivo da educação de uma criança é torná-la capaz de descobrir quem quer ser e que depois possa sentir-se bem consigo própria e com a sua maneira de ser e de estar. Deve ser capaz de se envolver em tudo o que considere importante ao longo da vida, de decidir sobre as relações que deve manter com os outros e de suportar as dificuldades que a vida inevitavelmente lhe irá impor. “Para tudo isto, os pais não são unicamente os primeiros formadores da criança, mas também as pessoas a partir das quais ela se pode orientar” (Bettelheim; 1989: 87). A maneira como os pais se comportam nesta ou naquela situação será fundamental para que o filho comece a formar as suas representações e valores, que irão

reger a sua linha de acção ao longo da vida. A aquisição destas competências será muito mais útil para a criança do que o saber escolar.

A este nível, uma das coisas mais importantes para a formação da personalidade dos filhos é a coerência nas atitudes que os pais tomam. A incoerência é das coisas que mais choca os filhos e desacredita os pais. É importante que os pais não funcionem com dois pesos e duas medidas, conforme for mais do seu interesse. “Os pais devem agir da maneira como gostariam que os seus filhos agissem, pois o exemplo ainda é técnica válida e eficiente para motivar formas de comportamento” (Nérici; 1977: 114). É ainda importante que as decisões que vão afectar o funcionamento do lar ou que digam respeito directamente aos filhos sejam tomadas de comum acordo, entre o pai e a mãe, para que a sua linha de acção nas diferentes situações seja coerente. As divergências dos pais provocam nos filhos um profundo sentimento de instabilidade que abala a segurança que esperam que o lar lhes transmita.

Para uma boa evolução afectiva, a criança precisa de se sentir em segurança. O desequilíbrio da família repercute-se nela e torna-a instável e sobressaltada de conflitos interiores. Quando os pais entram em conflito entre eles geralmente deixam de atender com cuidado às necessidades dos filhos negligenciando as suas obrigações¹¹. Está provado que estas situações colocam os filhos num profundo estado de instabilidade psicológica e emocional, mesmo que o conflito não tenha que ver directamente com eles. Há tendência para que estas crianças venham a apresentar desordens de comportamento e de conduta. Ao nível da saúde, estas crianças podem vir a sofrer de pressão alta e de problemas de coração. “What the researchers consistently found was that simply being exposed to adults’ arguments, even if the arguments did not involve them, was distressing for children” (Golombok; 2000: 78).

Outra situação que muito afecta os filhos é a depressão dos pais, principalmente da mãe. Os filhos de pais que sofrem de depressão têm três vezes mais probabilidade de sofrer também de depressão e cinco vezes mais probabilidades de virem a criar uma dependência do álcool; apresentam ainda problemas no trabalho, no casamento e na família. Pensa-se que a causa para isto é em muito semelhante com a dos conflitos

¹¹ “One group of researchers has argued that marital conflict is bad for children because of its indirect effects on parenting; parents who are in conflict find it difficult to give sufficient attention to their children” (Golombok; 2000: 77).

matrimoniais¹². Por outro lado, as pessoas que sofrem de depressão aparentam estar sempre tristes e presas nos seus próprios pensamentos, são pouco carinhosas e faladoras, que são características exactamente opostas às que as crianças precisam para se desenvolverem felizes e seguras de si. O carinho com que são tratadas tem uma influência determinante no auto-conceito e no rendimento escolar das nossas crianças. Com base nas diferentes investigações que têm sido feitas e que associam estes três conceitos, defende-se que as crianças que têm pais mais carinhosos tendem a conceituar-se melhor. A falta de aceitação parental apresenta-se como um antecedente básico da constituição de um baixo auto-conceito. Esta não-aceitação pode decorrer do sexo da criança não ser o esperado pelos pais, do facto de a criança não corresponder nos dotes àquilo que os pais gostariam ou de ter atitudes que não vão de encontro com a tradição familiar. As crianças rejeitadas movem um sentimento de hostilidade não só para com os pais mas para com tudo o que as rodeia, têm problemas de adaptação social e, portanto, escolar. Mas, voltando ao auto-conceito, conclui-se que as crianças que recebem dos pais, apenas castigos têm um auto-conceito mais baixo do que os que recebem ajuda. Porém, os que recebem respostas de indiferença são os que demonstram auto-conceito inferior. O que nos leva a dizer que é preferível receberem atitudes negativas, do que não receberem nenhuma. “Na realidade, embora seja penoso para a criança despertar nos pais sentimentos negativos, isso é preferível à ausência de qualquer sentimento. Pais frios e indiferentes não podem produzir senão filhos emocionalmente gelados ou muito agressivos” (Bettelheim; 1989: 113).

Os castigos físicos são algo que os pais devem controlar e mesmo evitar, pois correm o risco de as crianças interpretarem que a agressão física está certa se pensarmos que a estamos a aplicar por uma boa causa. Já que a criança está sempre convencida de que tem razão, só vai deixar de bater nos outros se forem os pais a dar o exemplo. De facto, as atitudes dos pais têm uma influência inegável no auto-conceito dos filhos e no seu estado de espírito. O facto de as crianças serem mais alegres ou tristes, confiantes ou tímidas está em muito relacionado com a relação que mantém com os pais. Acredita-se que a qualidade da relação que a criança tem com a mãe, nos primeiros anos de vida, determina em muito o seu bem-estar futuro. As crianças que estabelecem laços relacionais próximos conseguem manter relações duradouras e trabalhar

¹² “A number of studies have shown that depressed parents tend either to be very lenient when it comes to monitoring and disciplining their children’s behaviour, or very authoritarian, often switching between the two” (Golombok; 2000: 81).

cooperativamente, têm uma auto-estima mais elevada, são populares entre as outras crianças, mostram ser mais independentes e autónomas na resolução de problemas.

A influência das atitudes parentais manifesta-se claramente ao nível dos preconceitos de raça, de religião ou de classe. As crianças nascem sem preconceitos e brincariam com outras crianças sem olhar à sua cor de pele ou a qualquer outra diferença se os pais não lhes transmitissem. Outro dos aspectos da personalidade é a noção do que é “bom” e do que é “mau”. Estas não são inatas, são sim adquiridas mediante uma educação cuidadosa e adequada. “A criança adquire, em casa, na brincadeira, na escola, padrões de comportamento que a capacitam para viver amigavelmente dentro de um grupo que se alarga, à medida que o seu meio ambiente se alarga também” (Odenwald; 1973: 100). A criança dos seis aos onze anos já sabe o que é “bom” e “mau” e não obedece às regras só por medo do castigo mas porque sabe que estaria a proceder mal.

É durante a pré-adolescência que rapazes e raparigas começam a notar que há diferenças nos comportamentos sociais que lhes são pedido. A diferenciação sexual começa a tornar-se evidente e há algumas características da personalidade que são amplamente influenciadas por esta súbita consciência. Tudo começa com as simples brincadeiras: as raparigas brincam com bonecas e os rapazes com bicicletas ou brinquedos mecânicos. Correr e trepar às árvores não são actividades próprias de uma menina. “A rapariga não pode compreender porque razão lhe não é permitido participar em jogos excitantes; ela não tem consciência de que esta maneira de a tratarem ajuda, em grande parte, a desenvolver a sua personalidade feminina” (Odenwald; 1973: 102). Os rapazes afirmam não gostar de raparigas e alguns começam a sentir-se patetas por estarem habituados a serem mais delicados. Até aqui era possível terem partilhado algumas tarefas mas a partir daqui: a rapariga ajuda a lavar os pratos e a fazer as camas e o rapaz rega a horta e lava o carro. É nesta idade, apesar de ainda não se notar uma grande diferença ao nível da força de rapazes e raparigas, que começa a diferenciação entre trabalhos “leves” que se destinam às raparigas e trabalhos “pesados” que se destinam aos rapazes.

A personalidade da criança pode ser influenciada por factores genéticos (aqueles que herda dos pais) e por factores sociais (aqueles que vai adquirindo da sua vivência em sociedade). “Os factores genéticos podem ajudar a explicar o fato de que cinco dos filhos dos 480 laureados com o Nobel desde a sua criação em 1901, repetiram o feito dos pais.

De nenhum outro grupo de pessoas saíram tantos ganhadores do Nobel” (Simula; 1990: 19/20). Segundo Suely Simula (1990), a personalidade seria mais fielmente explicada por uma *teoria trilógica* em que os aspectos genético e social são valorizados mas que conduzem à concepção de um indivíduo, que seria somente uma vítima e que nada poderia fazer para melhorar a sua vida. Assim, como terceiro factor, Simula sugere a *vontade*. Através dela vamos fazendo opções na nossa vida, que nos podem beneficiar ou prejudicar, mas que, acima de tudo, nos dão algum poder relativamente a ela.

1.5.2 ...no desenvolvimento dos filhos

Não é fácil definir com exactidão o que significa ser mãe ou ser pai, como se define o comportamento parental e que influência é que este tem no desenvolvimento dos filhos. Foram realizados vários estudos sobre este assunto, mas existem poucas sistematizações teóricas. No que respeita aos cuidados parentais, António Pires (2001) adopta a perspectiva de Bornstein que organiza os mesmos em 4 domínios essenciais. Assim, a primeira incumbência dos pais é zelar pelos *cuidados primários* dos filhos que dizem respeito à satisfação das necessidades básicas da criança, tais como a alimentação ou a higiene do corpo, com uma influência determinante no bem estar da mesma. Os *cuidados sociais* são também extremamente importantes e dizem respeito à expressão de sentimentos para com a criança e o envolvimento em trocas emocionais com ela. Destes cuidados fazem parte atitudes como embalar, beijar, sorrir e outras manifestações não verbais e brincadeiras. Os *cuidados didácticos* referem-se à utilização de estratégias que levem as crianças não só a envolverem-se com o meio, mas a mediá-lo e interpretá-lo com base nas experiências que vai tendo (observando, imitando e aprendendo). Por fim, o domínio da *imposição de limites* diz respeito à consciencialização da criança para a necessidade de respeitar convenções e regras e, primeiro que tudo, a autoridade paterna. Pressupõe-se, assim, que o cumprimento dos cuidados acima referidos ajuda os pais a conduzirem a um desenvolvimento saudável e equilibrado dos filhos. Assim, poderíamos dizer que o comportamento parental diz, essencialmente, respeito aos cuidados que se prestam à criança, incluindo propiciar um ambiente adequado ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

O ser humano não nasce perfeito e acabado, mas sim dotado de potencialidades para atingir a perfeição e para a desenvolver e é tarefa dos pais qualificar os contextos educativos de forma que eles propiciem o referido desenvolvimento das crianças. Um

contexto de amplas dificuldades económicas é profundamente desencorajador de um desenvolvimento positivo das crianças. Parece ser do conhecimento geral que as crianças que enfrentam problemas económicos têm mais tendência para dificuldades de aprendizagem, um QI baixo, problemas de conduta e delinquência, uma baixa auto-estima e auto-confiança e baixa popularidade entre os colegas, o que influencia muito o seu desenvolvimento.

Antes de entrarmos na análise do desenvolvimento humano, é essencial alertarmos para a sua complexidade e para a complexidade das ligações entre as múltiplas realidades que nele se inserem para além do indivíduo em si, como a família, a escola, o grupo de pares, a comunidade em que vive, entre outros. O desenvolvimento tem vindo a ser então considerado sob perspectivas muito diferentes que se têm vindo a contrapor, a completar, a integrar, algumas das quais passamos a descrever sucintamente. Rosa Azevedo (1998) propõe como o primeiro modelo de abordagem do desenvolvimento humano a *teoria mecanicista*, que encara o conceito como uma mudança dos elementos do comportamento por influência dos estímulos que vêm de fora e que são diferentes nos vários decursos de vida. Assim, o desenvolvimento molda-se com base na aprendizagem e não com base na dinâmica interna inerente à criança. Por outro lado, a *teoria organicista* defende que o organismo é um sistema organizado e activo, que não se limita a responder aos estímulos exteriores, mas é também construtor do mundo. Já a teoria de nome *ciclo vital (life-span)* diz-nos que os processos de mudança psicológica ocorrem não só no desenvolvimento da crianças mas também em qualquer momento do ciclo de vida humano. A *perspectiva etológica* coloca a tónica no papel do ambiente de adaptação da criança, incluindo aquele a que os nossos antepassados se adaptaram ao longo da espécie. Outra *perspectiva* é a *ecológica* que realça a multiplicidade de influências que a criança sofre ao longo do seu desenvolvimento e influências que se vão organizando segundo uma certa bidireccionalidade: o desenvolvimento resulta de interacções entre o biológico e o social, as características individuais e a forma como o mundo as trata e assim sucessivamente. Os principais objectos de estudo da *perspectiva cognitivo-evolutiva* são o desenvolvimento moral, o conhecimento de si mesmo, dos outros e da sociedade. Quanto à *perspectiva de processamento da informação*, atenta no estudo de processos como a atenção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas. A *perspectiva histórico-cultural* ressalta, como o próprio nome indica, a importância da história e da cultura nos fenómenos psicológicos. Esta perspectiva diz-nos que só dão lugar a um processo de evolução as interacções sociais que façam a criança ir um pouco

mais além. Terminada esta exposição, importa ainda dizer que estas teorias não são incompatíveis entre si e manter em mente a já referida complexidade do desenvolvimento humano. Em resposta ao medo que sentem de falhar na educação dos filhos, os pais procuram os conselhos de especialistas e teorias de desenvolvimento conceituadas.

“Falar em desenvolvimento significa falar de uma mudança qualitativa, uma alteração de comportamento e atitudes. Cada vez mais é reconhecida a importância dos contextos educacionais e ambientais como essenciais ao desenvolvimento do indivíduo, quer nas suas relações interpessoais, quer ao nível do todo social” (Cró; 1998 : 21).

1.5.3 ...na auto-estima dos filhos

“La autoestima está formada por três componentes básicos, al igual que cualquier comportamiento de las personas, es decir, por la dimensión **cognitiva**: pensamientos, ideas, creencias, valores, atribuciones, etc.; por la dimensión **conductual**: lo que decimos y hacemos y la dimensión **afectiva**: lo que sentimos. En este último caso, lo que sentimos es el valor que damos a las situaciones, cosas y personas que nos rodean y el valor que nos damos a nosotros mismos” (Vallés Arándiga; 1998: 14).

A auto-estima é um conceito cada vez mais importante para nós e principalmente no mundo em que vivemos actualmente. É essencial que nos sintamos bem connosco e com os que nos rodeiam; é óptimo sentirmo-nos especiais, diferentes e únicos. Mas para ter uma auto-estima saudável não significa que temos que sentir sempre e só os nossos aspectos positivos, significa também reconhecer aqueles aspectos menos positivos que temos e que não funcionam tão bem como desejaríamos.

A auto-estima não é algo inato ou herdado, mas é sim algo que se aprende como se aprendem outros comportamentos, de acordo com as experiências pessoais que vamos tendo. É importante que a criança comece a desenvolver a sua auto-estima desde pequena e, naturalmente, que quem terá um papel mais preponderante de todas as pessoas que convivem com ela são os pais e os irmãos. Se, no seio da família, se vive um clima de boas relações afectivas entre os pais, entre os pais e os filhos e entre os irmãos, e em que se elogia e valoriza as coisas positivas que a criança diz ou sente esta terá mais facilidade em ver desenvolver-se a sua auto-estima. É importante referir aqui que a criança também deve ser ajudada a manter os pés na terra e a ser humilde (o que é uma grande virtude): ter uma auto-estima demasiado elevada também não é bom para ela e irá prejudicá-la bastante no seu futuro, pois ela terá mais dificuldade em estabelecer boas relações e duradouras, sentir-se-á muito só e terá poucos escrúpulos e nenhum carácter.

Mas é incontestável que os pais têm uma influência determinante na auto-estima dos filhos. Por um lado, os pais funcionam como modelos e as crianças acabam por aprender algumas coisas pelo que vão observando no dia-a-dia, pelo que vão ouvindo os pais dizer e tendem a imitar os sentimentos e as atitudes que os pais demonstram não só através das palavras, mas também através da expressão facial, dos gestos, da postura corporal e do estado de espírito. “Si los padres no se autorrefuerzan por sus propias habilidades, capacidades...por lo que hacen, sienten o piensan, difícilmente refórzarán los comportamientos de valía de los hijos” (Vallés Arándiga; 1998: 54). Quando os pais têm uma auto-estima insuficiente, não valorizam as suas capacidades nem como pessoas nem como pais, vivem uma ansiedade que acaba por se projectar nos filhos, promovendo uma comunicação deficiente em que a falta de elogio e de reforço é ponto assente, o que, deste modo, não leva a criança a aprender a valorizar-se. Se a criança percebe que os pais reconhecem e valorizam o cumprimento das tarefas correctamente, aprende a reconhecer e a valorizar o que é bem feito, o justo e o adequado. Assim, e por outro lado, para além da criança aprender por imitação dos pais, também aprende pelas atitudes que estes têm com ela e o desenvolvimento da sua auto-estima depende da valorização que os pais fazem dos seus comportamentos, diálogo, atitudes e pensamentos correctos.

Outro ponto que não poderíamos deixar de referir é a importância que tem, no desenvolvimento da auto-estima, uma boa coordenação entre a acção educativa da família e a da escola. A criança não deve sentir que a escola e a família actuam de modo diferente e, assim, é importante para ela que os pais manifestem interesse por o que se passa na escola, vão às reuniões com os professores e às com o director de turma, os ajudem a fazer os trabalhos de casa. Desta forma, pais e escola aprenderão a entrar em acordo sobre o que valorizar na criança e adoptam uma linha de acção comum que é importante para ela aprender a valorizar-se.

Embora tenhamos tendência a pensar que a auto-estima se resume à nossa mente, isto não é bem verdade; a auto-estima influencia todas as nossas vertentes, incluindo a física. Se pensarmos bem, quando andamos mais nervosos, porque estamos com algum problema, isso passa para o nosso físico e podemos sentir dor de cabeça, dores nos músculos ou um cansaço excessivo. O mesmo acontece com a auto-estima. Sem dúvida, que alguém que acredita em si e se valoriza terá mais defesas pessoais para enfrentar qualquer situação e supera mais facilmente os seus problemas.

Ao nível da infância, a auto-estima influencia bastante o rendimento escolar das crianças.

“El niño hace una valoración de si mismo en lo referido a la percepción que tiene de la escuela y de su funcionamiento como estudiante, en cuanto a los sentimientos que experimenta en todo lo relacionado con la escuela, en relación a sus capacidades intelectuales y de su rendimiento escolar” (Vallés Arándiga; 1998: 28/29).

Se esta análise que a criança faz se revela positiva e a ajuda a valorizar as suas capacidades, se é valorizada pelo professor, se tem a amizade e admiração dos seus colegas e, principalmente, se os seus pais reconhecem o seu esforço e valor pessoal e escolar, então a criança está no bom caminho e terá certamente melhor aproveitamento escolar.

A auto-estima é uma sensação de satisfação pessoal e produz um agradável sentimento de tranquilidade e de equilíbrio psicológico nas crianças e em todas as pessoas. Há algumas coisas que podem ajudar a criança a desenvolver uma boa auto-estima. Um primeiro ponto diz respeito à necessidade que a criança tem de sentir-se vinculada, de sentir que pertence aos grupos em que se integra: à família, à escola, à turma, ao grupo de amigos ou a qualquer outra associação (desportiva por exemplo). É naturalmente conveniente que nestes grupos de que faz parte haja uma boa comunicação, apoio e expressão de sentimentos e de afecto partilhados, que as opiniões de todos sejam ouvidas e respeitadas, que as pessoas valorizem positivamente o grupo a que pertencem. Concretamente no que diz respeito ao grupo família, este vínculo manifesta-se na comunicação entre pais e filhos de modo que a criança se sinta protegida e segura. É também importante que esta se sinta especial, diferente de todas as outras, singular. Para isto é necessário que os pais reconheçam suficientemente as suas virtudes e capacidades. Uma criança pode ser singular por estar sempre a sorrir, por se mostrar sempre prestável para fazer o que for preciso, pelo esforço que faz pela sua preparação física, etc.

Os pais têm um papel muito importante no desenvolvimento da auto-estima dos filhos e há algumas coisas que podem fazer para ajudar neste desenvolvimento e nós vamos revelar apenas algumas. Os pais devem elogiar os bons comportamentos dos filhos. Há pais que acreditam que os bons comportamentos devem ocorrer como sendo parte de uma obrigação dos filhos e que não precisam de ser elogiados; mas não podemos esquecer que nem os bons comportamentos, nem a auto-estima aparecem por si mesmos, é preciso dar uma ajuda. As crianças precisam de um reconhecimento dos pais sobre o que fazem, mesmo que sejam coisas do dia-a-dia como colaborar nas tarefas

domésticas, permanecer sossegado quando lhe é pedido, dar-se bem com o irmão ou a irmã, ... Os pais também podem ajudar a criança a melhorar a sua imagem corporal (ensinando normas de higiene pessoal, limpeza, roupa, etc). Os pais podem ajudar os filhos a autodescobrir-se e a identificar quais as suas emoções e sentimentos. É importante que os pais ajudem os filhos, por um lado, a sentirem-se orgulhosos das suas conquistas e, por outro lado, a lidar melhor com as suas frustrações. As crianças gostam de sentir-se parte da família e gostam de poder participar em todos os assuntos (que sejam adequados à sua maturidade psicológica), gostam que lhe peçam a sua opinião, gostam que lhe perguntem o que pensa a respeito dos assuntos. “La buena comunicación es la base fundamental en la convivencia familiar” (Vallés Arándiga; 1998: 138). É importante que os pais arranjem tempo para conversar com as crianças sobre tudo o que lhes diz respeito (incluindo a escola) e mantenham uma comunicação fluida.

1.5.4 ...na disciplina dos filhos

“The children now love luxury. They have bad manners, contempt for authority, they show disrespect to their elders and love to chat in places of exercise. They no longer get up when their elders enter the room. They contradict parents, chatter before company, gobble up dainties at the table, cross their legs and are tyrants over their teachers” (Herbert; 1996).

Esta é uma visão muito desanimadora daquilo em que se tornaram as nossas crianças, mas infelizmente não deixa de ter a sua dose de verdade. Actualmente, estas são permanentemente acusadas de serem mal-educadas: não são capazes de respeitar regras e normas sociais (a um nível macro), escolares (a um nível meso) e familiares (a um nível micro); quebrou-se o culto dos mais velhos; deixaram de considerar valores como o respeito, a honestidade, a amizade, a sinceridade ou a generosidade; a família e a escola são, sem dúvida, as suas principais vítimas. Porém, não podemos esquecer que também cabe, maioritariamente, à família e à escola promover todos esses valores na conquista uma disciplina equilibrada, enriquecedora e valorativa. Tentaremos, em seguida, através de uma alegoria mostrar de que forma as crianças interpretam a disciplina, associada a uma certa segurança:

“John: Estou a começar a ter uma ideia daquilo que a criança sente. Estou a imaginar uma criança sentada numa cadeira, no meio dum quarto escuro e desconhecido. A criança tem que ter coragem suficiente para largar a cadeira e explorar o quarto. Está escuro e ela não sabe exactamente onde se encontram as paredes, mas tem que ser capaz de sair, de explorar, de ir contra elas e de confirmar a sua localização de forma segura e clara. Depois disso poderá explorar todo o quarto dando largas à sua curiosidade e sem qualquer receio. Mas se as paredes *não* estiverem lá, ela assusta-se pois não sabe até onde pode avançar. Se for longe demais, pode cair abaixo! Ou talvez não seja capaz de

regressar à base – a cadeira – quando quiser fazê-lo. Dando-lhe as paredes para lhe delimitar a exploração, os pais oferecem-lhe a confiança de que necessita para o fazer.

Robin: Isso é ótimo, mas esqueceste-te de uma coisa. Quando ela encontrar a parede terá de ser capaz de bater contra ela!

John: É essa a irritação e frustração que sente nesse momento.

Robin: Então a parede tem que ser firme. A criança bate contra ela, nada de terrível lhe acontece, o tecto não desaba e então ela sabe... “Ah, então existe uma parede”. Isto é, para que nos sintamos seguros connosco próprios, precisamos de ter tido oportunidade de levar os nossos sentimentos até ao limite, para sabermos que conseguimos lidar com as nossas emoções mais fortes. Depois de termos ido até esse limite e de sabermos onde ele se situa, de sabermos que sobrevivemos e que as pessoas que amamos sobreviveram, sentimo-nos à vontade connosco próprios e passamos a confiar na nossa irritação. Sabemos ser capazes de lidar com ela. [...]” (Skinner & Cleese; 1983: 174).

Este diálogo alerta-nos para alguns aspectos importantes do conceito de disciplina. As “paredes” simbolizam os limites que as crianças precisam de ter para se sentirem seguras, pois não sabem como comportar-se a não ser que conheçam os limites do que é tolerável. Elas têm necessidade de firmeza. Alguns pais, com receio de se tornarem menos amados pela criança, demonstram alguma dificuldade em manter esta firmeza e nem se apercebem que é por isso, muitas das vezes, que as crianças tentam à força obter uma resposta concreta. “Alguns afirmam que depois de estar todo o dia longe querem desfrutar deles e não bater-lhes ou castigá-los” (Spock; 1988: 84). Mas uma educação com disciplina e uma educação com amor não são antagónicas, as crianças conseguem perceber que algumas coisas que lhes dizemos são para o seu bem. Claro que elas vão tentar “bater nas paredes” para ver se elas cedem. E se elas não cederem e o tecto não desabar, isso transmitirá à criança uma profunda sensação de segurança. Num primeiro momento talvez se sinta um pouco irritada por não conseguir derrubar a parede, mas rapidamente aprende a “confiar na sua irritação” e a valorizar essas paredes.

O grande problema da disciplina parece estar nas representações que temos dela e que são tendencialmente negativas. Actualmente, fala-se mais em indisciplina do que em disciplina, talvez por isso nos tenhamos esquecido do que ela significa com sentido positivo ou talvez a estejamos a confundir com outros conceitos que são comumente ligados a ela como imposição ou punição, mas que não são sequer sinónimos. “Na verdade, refere-se à observância de preceitos e normas. Quanto a mim, esta palavra serve também para designar orientação, aprendizagem, correcção e, em alguns casos,

castigo, muito embora, pessoalmente, não defenda tal atitude” (Spock; 1988: 83). A disciplina e, mais concretamente, as normas que dela fazem parte são construídas em função do contexto em que ela se insere. Ao nível das áreas que este trabalho foca, importa dizer que seria muito positivo que a família e a escola entrassem em acordo neste campo e que houvesse na escola uma continuidade do que é exigido às crianças em casa e vice-versa. As referidas normas podem mesmo ir sendo construídas com as próprias crianças para que elas as conheçam e sintam ter responsabilidade no seu cumprimento. Mas não queremos com isto dizer que é fácil definir este conceito e aplicá-lo, porque não é, e os pais que o digam.

“Parents are pulled in two directions; if they are too permissive, the child will become (it is sad) an overly dependent ‘satellite’ to his/her parents or a self-centred, unpopular and wilful tyrant. But if they are too restrictive, authoritarian and punitive, their discipline will produce slavish conformity and a neurotic, submissive nonentity” (Herbert; 1996).

Há pais que se tornam exageradamente rígidos com a educação dos filhos, o que pode ser motivado por inúmeras razões: por os seus próprios pais o terem sido também com eles quando eram crianças; por projectarem nos filhos a imagem daquilo que gostariam de ter sido e as ambições de quererem que os filhos sejam os primeiros em tudo; por gostarem demasiado da sua rotina e não gostarem de grandes alterações ou imprevistos domésticos, a título de exemplo. Por outro lado, há também pais que são demasiado permissivos e que deixam os seus filhos fazer seja o que for sem impor limites. Podemos apontar também algumas causas possíveis para esta excessiva brandura, tais como um total ou parcial desinteresse pelos filhos, ressentimento contra tudo o que viveram na infância por excessivo rigor e tentarem poupar esse sofrimento aos filhos, um exemplo de uma infância que se caracterizou também por uma excessiva brandura ou talvez demasiados interesses e ocupações que têm fora do lar e que os impedem de passar mais tempo com os filhos (Odenwald; 1973: 113). O mais certo é que as crianças, alvo desta excessiva brandura, tornar-se-ão muito egoístas e exigentes. Na escola enfrentarão sérios problemas quando se aperceberem que não terão uma professora só para si e que terão que partilhar a sua atenção com outras crianças.

Outro dos problemas diagnosticados ao nível da disciplina diz respeito ao papel que cada um dos pais deve desempenhar na sua conquista. Tradicionalmente era ao pai que era atribuída a função de autoridade. Contudo, actualmente, começou a perder-se esta rigidez de pensamento e começa a ser menos usual ouvir as mães dizerem “olha que vou dizer ao teu pai”. As mulheres, que já acumulam algumas tarefas na educação dos filhos, compreenderam que não havia razão para que estes não respeitassem tanto a sua

autoridade como respeitam a do pai. E, a verdade, é que muitos pais começaram a não se sentir bem com a função de carrascos. Provavelmente, o que lhe confere o papel de mais autoridade é certamente o facto de estar mais ausente, ao contrário da mãe que está sempre presente. “Penso que, se houvesse uma inversão, isto é, se o pai tivesse de ficar mais tempo em casa enquanto as mães exercessem a sua profissão, os papéis em relação à disciplina também mudariam” (Spock; 1988: 84). Nas famílias em que o pai tende a não impor disciplina, ele acaba por ser, a nível de comportamento, mais um dos filhos do que o marido e pai e espera que a esposa lhe compre a roupa ou que ela faça a gestão de todas as coisas em casa desde a mercearia até à compra do carro. Esta situação está a tornar-se cada vez mais comum.

O que parece ser importante definir é que a disciplina deve fazer parte da vida das crianças desde muito pequenas. Foi dito num capítulo anterior que as crianças dão muito valor às rotinas, porque isso as ajuda a saber o que esperar e dá-lhes segurança, pois não serão estas rotinas uma forma de disciplina? Claro que sim. “Para que as crianças se sintam membros felizes de uma família, elas têm também de sentir que há obrigações a cumprir” (Spock; 1988: 175). É importante que se habituem a ser delicadas e educadas com toda a gente, que se habituem a arrumar o seu quarto (com a ajuda dos pais nos primeiros anos), que se habituem a ajudar a pôr e a levantar a mesa ou a lavar a louça e outras coisas igualmente simples que lhes serão muito úteis para o seu desenvolvimento e independência.

As conversas com as crianças sobre estes assuntos devem ser tidas num tom de voz sério mas calmo, sem gritos pois quando os pais se limitam a gritar, repreender ou bater numa criança destroem a imagem de guias maduros e morais que ela tinha deles. “Descem ao nível da criança zangada; aí a questão resume-se a decidir quem pode gritar mais alto, ou mais baixo, durante mais tempo” (Spock; 1988: 174). Compreendemos que é, em grande parte, graças à sociedade tensa e complicada em que vivemos, que nos sentimos impelidos a gritar mas devemos tentar controlar estes impulsos que nos desacreditam aos olhos dos nossos filhos.

1.5.5 ...no aproveitamento escolar dos filhos

Após a realização de vários estudos sobre esta temática, Anne Henderson chegou a uma conclusão da qual devemos partir, pois sem ela este ponto não faria sentido: “quando os

pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (Anne Henderson in Davies, Marques & Silva; 1993: 24).

Não há numa única maneira correcta de envolver os pais, e neste ponto também é importante que a própria escola faça um esforço para motivar este envolvimento e criar situações diversificadas que o privilegiem, mas do papel da escola falaremos mais à frente. Quanto aos pais, estes podem ir contribuindo para que as coisas na escola corram sempre cada vez melhor.

Talvez o caso mais problemático seja o dos alunos das classes mais baixas, e se pensarmos bem isto acontece por um conjunto de razões em que o aluno não tem qualquer responsabilidade. As famílias destes alunos, geralmente bastante numerosas, enfrentam graves problemas económicos o que origina outros problemas. Um deles é o facto de os pais trabalharem muitas horas por dia, chegando mesmo a acumular dois empregos e sujeitando-se a trabalhar em horários tardios, no desejo de sustentar a família mas o que os impede de passarem com os filhos o tempo que gostariam. Ou outro cenário possível é os pais não trabalharem e porem as crianças a pedir nas ruas. Seja como for, são crianças criadas com pouca ou nenhuma noção de regras: sem horário para jantar (algumas vezes porque nem comida têm), sem horário para dormir, sem horário para vir para casa; sem alguém que os ensine a arrumar o quarto (mesmo porque por vezes o partilham com quatro ou cinco irmãos), sem alguém que os vá levar e buscar à escola (habitua-se desde muito pequenos a andar sozinhos na rua), no fundo sem alguém que cuide deles, que se preocupe, que lhes dê afecto. São crianças profundamente carentes. Há pais que são verdadeiros mouros do trabalho com o grande intuito de investir na educação dos filhos para que eles possam “ser alguém na vida”, porém nem sempre é fácil pois eles nunca foram e, em casa, nunca serão estimulados a aprender ou a estudar, quer porque os pais têm muito pouca formação quer porque o ambiente familiar não lhes dá estabilidade para tal. É muito raro os pais destas crianças irem à escola conversar com o/a professor/a. Quando a família é grande e têm muitos irmãos, as crianças mais velhas responsabilizam-se pelas mais novas. Desde que nascem que a sua vida não é nada fácil. A escola não está preparada para receber estas crianças, para as integrar verdadeiramente, para estimular as suas aptidões. Todas as crianças têm um talento especial para alguma coisa, precisam é de o descobrir e a escola não se mostra preparada e, pior que isso, disponível para ajudar estes alunos a descobrir algo que os faça interessar-se pela escola. Saberes teóricos, sem nenhuma aplicação

imediate aparente, e dados de mau humor para crianças que foram forçadas pela vida a crescer demasiado rápido para pelo menos tomarem conta de si, não têm qualquer interesse. Essas são algumas das razões que justificam que o rendimento escolar destas crianças seja, geralmente, abaixo da média.

Há, por outro lado, crianças, de classes sociais mais altas, que são bastante estimuladas pelos pais e que aprendem desde cedo que a escola é importantíssima para o seu futuro e que o que esperam delas é que se formem médico(as), engenheiro(as), advogado(as) ou arquitecto(as). No entanto, estas crianças chegam a ser de tal forma pressionadas que vêem a escola como algo que as faz sofrer, algo que, aparentemente, se coloca entre si e o amor dos seus pais, dado que elas sentem que os pais só gostarão delas se tiverem notas excelentes e forem as melhores da sala. É possível que no que diz respeito ao aproveitamento escolar estes alunos tenham bastante sucesso, porém são muito infelizes, incapazes de gozar de pequenos prazeres da vida, sem saberem o prazer que dá ir jogar futebol com os amigos depois das aulas, passar um serão a jogar pictionary com os pais, poder falar sobre si e não sobre as suas notas e os trabalhos que tem para fazer, sobre si criança, sobre um novo amigo que fez, sobre uma piada que lhe contaram, sobre um desenho que fez no intervalo ou sobre quão divertido foi jogar às escondidas, coisas que fazem parte da vida de uma criança e que para os pais deveriam ser tão importantes como a escola e dignas de uma boa conversa.

É, com certeza, muito importante que os pais se envolvam na vida escolar dos filhos, pois sem dúvida que as suas demonstrações de interesse estimulam-nos a esforçar-se por melhorar. As crianças são, por natureza, muito curiosas e o estímulo desta curiosidade inata é uma excelente forma de aprendizagem e é positivo oferecer às crianças oportunidades para adquirirem informação de modo informal, pois ajuda no desenvolvimento e maturação das suas estruturas mentais, alarga o seu campo de interesses e de saberes transversais e estimula o seu empenho na aprendizagem de outros saberes, nomeadamente os escolares. É por isso que se diz que os alunos com um ambiente familiar mais rico do ponto de vista cultural, valorizam mais os conhecimentos e estão naturalmente mais motivados para aprender e para saber. O que é realmente importante é que os pais mostrem que acreditam nas capacidades dos filhos e que vão festejando com eles as pequenas conquistas que vão conseguindo realizar. É também importante que os pais conversem com os filhos sobre o valor do saber, da educação e, consequentemente, da escola para o seu futuro.

1.6 As crianças e o divórcio

“Na Suécia, desde 1975 que um casamento em cada três é rompido. [...] Os índices de divórcio sobem sem cessar. Em França e na Alemanha Federal passam de 15,6 por cento para 30,4 por cento, na Áustria de 19,7 para 30,8 por cento, na Holanda de 20 para 34,4 por cento, etc. Em Inglaterra, atingem-se os 43,8 por cento – em 1960 o valor era de 10,7 por cento!” (Sullerot; 1993: 94).

De facto, pensamos que já todos se teriam apercebido que há alguns anos que o divórcio tem vindo a ganhar terreno, mas estas taxas mostram-nos uma realidade preocupante. Outrora, os casais, principalmente os casais com filhos, hesitavam bastante diante de uma separação, devido às dificuldades materiais que a mulher teria que enfrentar porque não trabalhava, devido à vergonha de passarem a ser divorciados e devido ao sofrimento que causariam aos filhos. “Although children still act as a barrier to divorce, their function as a barrier to divorce has lessened as family sizes have decreased and women have gained in educational levels with access to alternatives” (Attridge in Socha & Stamp; 1995: 13). As mulheres e, neste caso mães, temiam realmente pelos seus filhos, e não é que tenham deixado de temer, simplesmente passaram a interpretar a situação de forma diferente. As mulheres têm vindo a tomar consciência das suas aspirações e do desejo de se realizarem pessoal e profissionalmente e não lhes parece justo sacrificarem-se num casamento que as sufoca e que as faz sentirem-se derrotadas – sendo o divórcio uma porta de saída que definitivamente parecem ter aprendido a usar. Senão vejamos: “O aspecto mais impressionante dos divórcios que ocorreram entre 1965 e 1985 reside no facto de terem sido pedidos pelas mulheres em proporções que vão dos dois terços aos três quartos – em França esse valor foi de 74 por cento” (Sullerot; 1993: 97).

Há alguns anos atrás as mulheres com filhos que exprimiam a intenção de se divorciar imergiam num sentimento de profunda culpabilidade, nem se atreviam a comunicar o seu projecto aos sogros ou aos pais, temiam que todos as reprovassem, receavam vir a ser responsáveis por um rol de problemas emocionais nos filhos. Depois, ano após ano, começaram a chegar mulheres cada vez mais decididas e corajosas. Não terão as crianças, para ser felizes, necessidade de uma mãe realizada? Esta era a máxima que as movia. A dependência matrimonial sem felicidade era como uma derrota para estas mulheres. Para elas, o divórcio representa a ruptura com um homem de que já não gostam e ao lado de quem já não se sentem felizes, mas não implica nenhuma ruptura com os filhos. “As mulheres devem ser autónomas, sexualmente realizadas, mas boas mães. É essa a moral dominante” (Sullerot; 1993: 98). Elas assumem que a guarda dos filhos é um “direito natural” já que o elo que prende os filhos às mães é muito mais forte

do que o que os prende aos pais, e para além disso estes últimos nunca foram de participar muito na educação dos filhos. Esta realidade começou a ser cada vez mais aceite, e a questão do divórcio já não surge envolta em tabus.

O divórcio não tem necessariamente um efeito traumático grave nas crianças. “Se após a separação cada um procurar desenvolver-se e adotar uma atitude melhor perante a vida, será melhor para a criança do que uma união destrutiva” (Simula; 1990: 53). Naturalmente que devemos esperar sempre alguma reacção da sua parte como receios, pesadelos, dependências, choros e eventualmente alguma agressividade e descida nos resultados escolares. Não podemos esquecer que parte da sensação de segurança da criança está relacionada com o facto de ter o pai e a mãe a viver na mesma casa e quando ouvem falar de divórcio desencadeiam-se dentro de si uma série de preocupações e mesmo de temores, ou até de culpa. A verdade é que, “por qualquer estranha lógica infantil”, sentem que são as culpadas pelo divórcio e isso fá-las sentir péssimas. Temem que o cônjuge que sai de casa irá desaparecer e deixará de ser o seu pai ou a sua mãe. Outro dos seus grandes temores é que se um dos cônjuges irá embora no momento, é possível que o outro também vá um dia deixando-as sós e órfãs. “Por isso é fundamental que os casais que vivem em conflito permanente não usem a ameaça do divórcio nas suas discussões, a menos que já tenham tomado essa decisão” (Spock; 1988: 97).

Os efeitos que o divórcio tem na criança depende em grande parte da atitude que os pais adoptam perante ele e depois dele. A atitude que os pais adoptam perante a vida é fundamental para a criança porque é, em parte, através dela que esta aprende o que é viver. É importante que ambos continuem a passar tempo com a criança e a mostrar o quanto se preocupam com ela de modo a fazê-la sentir que não vão deixar de ser seus pais e de a amar só porque já não vivem na mesma casa. Relativamente a ela nada mudou e poderá contar sempre com eles. Na relação entre si, é importante que os pais procurem comportar-se amigavelmente, ou simplesmente cordialmente, quando estão na presença da criança, porque forçá-la a assistir a mais discussões só fará com que se sinta mais angustiada. Os pais devem evitar cair num dos seguintes erros para o bem dos filhos: tentar colocar a criança contra o outro parceiro pois isso fará com que a criança sinta que tem que escolher um dos dois; o pai que não fica com a criança se afaste dela, por vezes mesmo a ponto de nunca mais a procurar; com a intenção de comprar a criança, mimarem-na demasiado fazendo todas as suas vontades, oferecendo-

lhe brinquedos a toda a hora. Qualquer uma destas situações será muito prejudicial para a criança e para a sua educação.

1.7 Onde fica a escola nesta relação

A sociedade contemporânea para além de ser uma sociedade de contrastes, de diversidade e heterogeneidade é uma sociedade de crises: crise económica, crise de valores e crise de afecto já nos dizia Fernando Pessoa:

Nevoeiro
Nem rei nem lei, nem paz nem guerra,
Define com perfil e ser
Este fulgor baço da terra
Que é Portugal a entristecer
Brilho sem luz e sem arder,
Como o que o fogo fátuo encerra.

Ninguém sabe que coisa quer,
Ninguém conhece que alma tem,
Nem o que é mal nem o que é bem.
(que ânsia distante perto chora?)
Tudo é incerto e derradeiro.
Tudo é disperso, nada é inteiro.
Ô Portugal, hoje és nevoeiro...
É Hora!

Fernando Pessoa

Como parece evidente, estas três crises e outras que nos afectam são transversais à educação, quer ela venha de casa, quer venha da escola e reflecte-se inevitavelmente na qualidade do ensino e da aprendizagem. A sociedade é cada vez mais exigente e a escola tem demonstrado uma forte inadequação para fazer frente a estas demandas. É urgente que a escola abandone os seus modelos estáticos e se posicione dinamicamente, aproveitando as interacções com a própria sociedade e com as outras instituições. Grande parte do tempo das crianças é passado na escola. Esta é um espaço, tempo e contexto de aprendizagem e de desenvolvimento por excelência e que nunca deixará de existir por mais que as tecnologias evoluam, pois precisamos sempre de aprender dentro de um determinado contexto socio-cultural que só a escola é capaz de proporcionar. O que queremos também, com isto dizer, é que a sociedade de hoje em dia constitui um cenário de mudança permanente e profunda, ideológica, cultural, social e profissional e a escola é colocada no centro do desenvolvimento humano, logo implicando novas funções e papéis para a mesma, e para os dinamizadores que a ela se associam: os professores. Estes não podem continuar a resumir a sua linha de acção à simples transmissão de conhecimentos científicos estáticos. “Torna-se então necessário promover mudanças quer na concepção quer nas práticas educativas” (Santos; 1997:

80). Mas não é apenas à escola que a sociedade tem imposto alguns parâmetros de exigência, também a família tem sido alvo de vários repto da sociedade e tem demonstrado estar cada vez mais longe de atingir um glorioso protagonismo na educação dos filhos. É importante que nesta nova sociedade que está em constante mudança se tenha consciência de que os pais, tal como a escola assumem um papel completamente novo e têm demonstrado estar a sentir alguma dificuldade em estar à altura das exigências.

“Estudos recentes demonstraram já que o sucesso escolar e a capacidade de desenvolvimento da criança e do jovem não está relacionado com o QI e o nível sócio-económico, como se poderia imaginar. Estão, isso sim, correlacionados com o ambiente em que estes são educados e com o número e a qualidade de interacções” (56).

A instabilidade socio-profissional que afronta a grande maioria da população; as crescentes exigências da sociedade; as mães que passaram a acumular funções; o aumento das famílias monoparentais e as famílias fragmentadas são apenas alguns dos problemas com que a família se tem confrontado, o que tem implicado também que depositem muita esperança na escola e no papel que esta desempenha no desenvolvimento dos seus filhos. Há mesmo já alguns pais que começam a entregar-se a uma acção cooperativa escola-família que seria acima de todas a mais indicada neste contexto. Mas depois de alguns capítulos em que já foi discutida a relação afectiva entre pais e filhos e as suas complexidades, importa saber então que papel se destina à escola e aos professores neste contexto de desenvolvimento humano das crianças.

Dedicando-nos primeiramente ao que é esperado dos professores no seguimento do que já foi dito antes neste capítulo, recapitulamos que é essencial que os professores contrariem a tendência do que lhe é incutido na formação e que conduz a que muitos deles resistam à mudança. É essencial que os professores não se deixem cair numa rotina estática de transmissão de conhecimentos científicos também eles estáticos, e operem numa mudança nas mentalidades, nas atitudes, nos comportamentos e nas práticas educativas. Os professores devem olhar os seus alunos como portadores de um potencial que depende em muito de si para ser estimulado, explorado de forma progressiva rentabilizando ao máximo as suas capacidades e recursos inerentes e potenciais. Nesta complexa prática, é muito importante que o professor adopte uma postura reflexiva que será útil não só ao aluno, que receberá um apoio personalizado e adaptado às suas necessidades, mas também ao professor que vai reconstituindo a sua forma pessoal e profissional de conhecer e de ser e que lhe permite uma tomada de decisões conscientes e oportunas e implementação de soluções legítimas. Cada

professor desempenha um papel importantíssimo nesta requalificação do ensino e das práticas educativas e educacionais, pois as mudanças reais só são possíveis graças às acções também elas reais dos professores numa dimensão colaborativa e em parceria, dependem de cada professor e não de órgãos como o Ministério da Educação. “O professor, como protagonista de uma nova era educativa, tem de se projectar no futuro, jogar com estratégias alternativas, aceitar correr riscos e desafios como tarefa do presente” (Santos; 1997: 81/82). Um professor do século XXI deverá ser alguém que procure ser o mais completo possível não só ao nível dos seus conhecimentos científicos, mas também ao nível pessoal e inter-pessoal. Deve ser acima de tudo um profissional capaz de refletir sobre si, sobre os outros, sobre si junto dos outros, sobre a sociedade e sobre o mundo. Deve ser alguém sempre disposto a mudar e a crescer. Um professor “crescido” ao nível inter-pessoal é alguém que sabe relacionar-se com cada aluno individualmente e com o grupo, respeitando as diferenças que distingue em cada um. Uma atitude deste nível implica uma profunda educação dos sentimentos, dos valores e do amor. Um professor “crescido” ao nível científico é alguém que compreende a necessidade de ser um “eterno estudante”, alguém que já tomou consciência que tem que estreitar ligações com a investigação, a formação, e as práticas pedagógicas para ver os seus conhecimentos numa dinâmica de actualização permanente. Para além de tudo isto, temos que estar conscientes de que o professor hoje em dia acaba por ser a continuidade da família, com todas as responsabilidades e princípios que lhe estão inerentes.

Deixando um pouco o papel dos professores e passando ao papel das escolas como instituições privilegiadas de educação, é importante dizer que de facto, as funções da escola actualmente passam a incluir não propriamente a substituição da família já que esta é insubstituível, mas a sua complementarização, principalmente com a ocupação educativa dos tempos livres.

“A razão principal pela qual a escola se vê obrigada a desempenhar novas funções é a falta de tempo, disponibilidade e de saber de muitas famílias, sobrecarregadas com horários de trabalho extensos e obrigadas a perder muitas horas por dia para se transportarem para o emprego “(Marques; 1998: 16)”.

De facto, o ritmo de vida a que os pais se vêem obrigados a circular, impede-os de darem aos filhos toda a atenção, carinho, apoio e tempo que estes necessitam e leva-os a enfrentarem um problema que muito os preocupa que é onde deixar os filhos quando eles não têm aulas. As famílias da classe média e média alta solucionam este problema recorrendo a escolas privadas que aceitam responsabilizar-se pelos alunos no período

em que os pais estão a trabalhar. Às famílias mais carenciadas, não podendo recorrer a esta solução, resta-lhes contar com a escola para resolver o problema e o que passa, em grande parte, pelas actividades de enriquecimento curricular, que ocupam os alunos no período de tempo que resta até ao horário que os pais poderão ir buscá-los.

Uma outra função da escola é promover uma educação partilhada que vá de encontro à cultura, experiências e interesses dos alunos e favorecer a criação de espaços, tempos e ocasiões para o encontro entre a criança, a escola, a família e a comunidade, cumprindo assim, com o objectivo de se tornar mais humanizada e humanizante. “compete à escola proporcionar condições de promoção de aprendizagens de acordo com a natureza e o desenvolvimento dos alunos, tendo como objectivo a sua formação global, harmoniosa mas gradual” (Santos; 1997: 77).

“Há já alguns anos que a escola vem deixando de ser “armazém” de crianças comodamente utilizado pelos pais logo de manhãzinha ou depósito de saber que os professores pomposamente transmitem” (Tavares, 1993: 57). Muitas coisas mudaram com a formação das associações de pais, com a massificação da escolaridade e com a atenção de muitos pedagogos. Porém, hoje em dia, pais e professores continuam a olhar-se com desconfiança e os professores queixam-se do abandono que a escola sofre por parte da família. É essencial que tenhamos a noção de que a participação dos pais na escola é indispensável, mas esta vinda terá de ser voluntária. A educação escolar será muito mais eficiente se for realizada numa estreita colaboração com a família e se queremos um cidadão com formação e consciente das suas responsabilidades sociais. Se tivermos em conta o enquadramento legal do nosso sistema educativo, podemos dizer que estão criadas as condições legislativas para a participação das famílias na vida da escola.

A escola impõe ainda alguns constrangimentos aos pais de que os “tempos” são exemplo. Assim que os filhos vão para a escola, a família começa a ritmar a sua vida através dos tempos de estudo e prova disso é que o tempo começa a ser contado em anos escolares e o futuro pensado numa progressão em cursos.

“A escola tem sido encarada, muitas vezes, como uma ameaça ao lar, pelo menos em dois sentidos: no enfraquecimento da influência parental e dos valores familiares, substituindo-a pela diferente e talvez muito estranha influência dos professores; e no enfraquecimento do sentido de responsabilidade dos pais, ao assumir os deveres dos cuidados infantis que, legitimamente, deveriam caber aos pais” (Musgrove; 2001: 25).

2. Escola e Educação...sem esquecer a Família

“Vinte por cento dos alunos abandonam a escola sem completarem os seis primeiros anos de escolaridade. Quarenta por cento dos alunos abandonam a escola sem completarem a escolaridade obrigatória de 9 anos” (Davies, Marques & Silva; 1993: 29). A que se deve tamanho abandono escolar? Será que é a escola que se mostra incapaz de prender os seus alunos? Estará a formação a perder terreno útil? Ou será que é a sociedade que deixou de promover a educação? Será a atitude dos pais ou a falta dela que está a ajudar a abrir um fosso entre as crianças e a escola? E não terá a escola responsabilidade na profundidade deste fosso? Todas estas questões merecem a nossa reflexão mesmo porque todas elas mereceriam uma resposta afirmativa como veremos no desenrolar deste capítulo.

Temos que nos convencer que a evolução de um país está directamente dependente do grau de escolarização e de formação que este apresenta e, por isso mesmo, é aí que devemos investir. Porém, a sociedade não tem vindo a favorecer quem tem mais formação: o número de licenciados desempregados aumenta todos os anos, estes não têm grandes perspectivas de vida e esperança no futuro e os licenciados ou doutorados que apresentam melhores resultados vão geralmente trabalhar para algum país estrangeiro onde as suas capacidades serão mais valorizadas e onde trabalharão em áreas que lhes garantirão mais visibilidade profissional, progressão na carreira e reconhecimento. O sistema de ensino português continua a apostar numa escola que despeja conteúdos programáticos de forma macarrónica sem alertar para a utilidade desses mesmos conteúdos, nem atentar para os interesses do seu público. Estimular a curiosidade natural dos alunos, integrar conhecimentos transversais que eles tenham adquirido espontânea e informalmente, promover actividades dinâmicas inter-escolas ou intercâmbios com outros países, promover a participação dos pais na escola para se manifestarem na tomada de decisões, para ajudar na organização de eventos culturais e desportivos, para se envolverem em palestras em que falem das suas experiências e dêem um toque mais humano e democrático à escola são algumas ideias que poderiam favorecer muito a valorização da escola. Ora aí está um conceito de toda a importância para a escola: democracia.

Educar para a democracia é educar para a participação. Assim, a participação dos pais na vida das escolas torna-se uma componente indispensável para a maturação da sua

vertente democrática, que embora consciente da sua importância, a escola tem vindo a descurar. A escola do futuro deve apostar na prática da democraticidade de modo a incentivar à construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. “Para que o sistema escolar atraia os alunos e os motive para o não abandono, impõem-se medidas diversificadas que permitam ultrapassar os factores sócio-económicos, culturais e pedagógicos que estão na base da desigualdade das condições de acesso à educação” (Lima; 1998: 44).

Mas o que é afinal a escola? Segundo Le Moigne (1984) a escola é “ [...] um objecto dotado de *finalidades* com uma *estrutura* (componentes), a que correspondem funções que evoluem no tempo, mantendo a sua *identidade* e estabelecendo *trocas com o meio* envolvente (matéria, energia, informação)” (Le Moigne in Sampaio; 1997: 117). Mais tarde, em 1988, Formosinho sistematizou as seis finalidades da educação escolar:

- cultural, pois transmite património cultural;
- socializadora, pois espera-se que inculque normas, comportamentos e valores comuns;
- personalizadora, pois promove o desenvolvimento pessoal e a autonomia;
- produtiva, pois espera-se que conduza a formação de pessoal qualificado para responder às necessidades sociais;
- igualizadora, pois deve ajudar a corrigir as desigualdades;
- selectiva, pois certifica para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos.

2.1 O que se espera da escola

Pensamos poder dizer que o reconhecimento da importância da educação é ponto assente.

“Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida” (Alarcão; 2001: 10).

A educação assenta em duas instituições que se esperam justas, coerentes, equilibradas e completas: a família e a escola. Espera-se ainda que haja algum equilíbrio entre as duas para tornar o processo educativo aprazível e enriquecedor. O primeiro interveniente já tem vindo a ser descrito neste trabalho, resta-nos portanto descrever o segundo.

A escola deve ser um lugar de encontro de pessoas, de experiências, de conhecimento, na qual se promoverá um ambiente adequado a práticas educativas de cooperação e colaboração. “O diálogo, a atenção sistemática ao equilíbrio afectivo dos educandos, a orientação necessária ao seu projecto de vida, o acompanhamento pessoal do processo educativo de cada aluno são factores educativos quase ausentes da escola” (Lima; 1998: 41). Neste espaço educativo deverão participar activamente professores, pais, alunos e comunidade. Infelizmente a escola tem vindo a enfrentar inúmeros problemas e encontra-se, neste momento, desajustada do que se esperaria à partida para ela e parte deste desajuste é da responsabilidade dos seus intervenientes directos. Ao nível científico, verificamos que os alunos não demonstram ter competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas como a sociedade esperaria que tivessem adquirido na escola. Esta continua muito ligada ao cognitivismo e não se consciencializou que o que os alunos realmente precisam é de uma preparação que é transversal e transdisciplinar para a vida e para o mundo e é preciso que a escola vá acompanhando estas necessidades. “Na verdade, os alunos estão muito pouco motivados para o estudo, pois a escola transformou as actividades numa aprendizagem de conteúdos científico-culturais, que nada têm a ver com as suas vidas no dia-a-dia” (Lima; 1998: 41). Ao nível pessoal, os alunos continuam a não se identificar com a escola, com o tempo e espaço que lá se vive, com a forma como se ensina, com aquilo que se ensina. “Não obstante as transformações que nela vão sendo introduzidas, ela não convence nem atrai. É coisa do passado, sem rasgos do futuro” (Alarcão; 2001: 18). Ao nível social, temos uma comunidade que se alienou da escola, que a encara como uma realidade, que a responsabiliza pela educação e futuro dos filhos, a quem confia a integridade e o carácter dos mesmos, mas que não procura, em que não investe, a que chega mesmo a desacreditar sem nunca se aperceber que dela faz parte. A família, por seu lado, também se demitiu da sua responsabilidade de apoiar a escola, e “deposita” nela os filhos para ela criar e educar e ver crescer e muitas vezes amar.

A sociedade tem sofrido alterações altamente complexas e a um ritmo alucinante. A escola tem sentido muita dificuldade em acompanhá-la e encontra-se neste momento a viver uma indescritível crise de valores, de papéis, de objectivos que se manifestam claramente e a vários níveis, alguns dos quais passaremos a descrever. O que a escola actual oferece aos alunos é uma sucessão interminável de aulas, onde são despejados conteúdos de diversas naturezas, mas que, em momento algum, visam realmente envolver os alunos, visam proporcionar-lhes novas experiências num ambiente, este sim,

verdadeiramente educativo. Os alunos acabam por não sentir que os momentos que passam na escola sejam realmente enriquecedores e não vêem utilidade naquilo que aprendem, muitas vezes porque os professores se sentem também eles desacreditados e desmoralizados e são os sentimentos que inconscientemente deixam transparecer. A escola de massas que se oferece aos alunos, hoje em dia, obriga a que se perca a individualidade de cada um e a que os alunos sejam olhados como parte de um todo e com todas as responsabilidades inerentes ao mesmo. As turmas são grandes, os programas são extensos, os horários pesados e toda esta organização faz da “cidade educativa” que devia ser a escola apenas um edifício sombrio e monótono com muitas salas com poucas condições onde os alunos se sentam para ouvir os professores e executar as tarefas impostas, já não propostas como se costumava dizer, visto que o poder de decisão e de opinião do aluno é nulo. E este é outro dos problemas da escola. Para além de submeter o aluno à passividade, não demonstra qualquer preocupação em adaptar as actividades e mesmo os conteúdos programáticos às necessidades, aos interesses e aos gostos dos alunos. São geralmente actividades enfadonhas e desinteressantes, muitas delas sem que os alunos vejam qualquer utilidade no que estão a fazer o que significa dar um passo enorme para o seu desinteresse. Para além disso, os materiais continuam a ser os mesmos e a escola continua com a eterna pobreza de apresentação, servindo-se quase exclusivamente da voz do professor, do quadro-negro e do giz.

“Pois bem, em vez de possibilitar ao aluno o contacto directo com a essência do pensamento, da arte, da natureza, da sociedade, a escola coloca entre ele e essas essências o muro da palavra (constante aula expositiva) e do livro que, necessariamente, por razões psicológicas e biológicas, produzirão tédio num ser cheio de vitalidade” (Lima; 1998: 41).

Ainda relativamente às actividades, estas dificilmente conseguem competir com o que é oferecido gratuitamente na internet ou na televisão, em que são propostos aos alunos verdadeiros desafios.

A moda do facilitismo chegou à escola. Apregoa-se diariamente nos meios de comunicação que os jovens têm a vida demasiado facilitada, que eles têm acesso fácil e rápido a todo o tipo de informação, notícias, novos programas e recursos que nada mais fazem a não ser incutir-lhes uma preocupante vontade de comprar e comprar, mas também a escola facilita todo o trabalho aos alunos não exigindo deles mais do que escreverem aquilo que o professor disse na aula. Não se criam oportunidades para o aluno realizar algo, mostrar que é capaz, revelar a sua criatividade. “A falta de concretização do ensino faz com que o mesmo se restrinja a um puro trabalho de

memorização, sem vivência alguma daquilo que é ensinado” (Nérici; 1977: 199). O currículo e os programas das escolas parecem como que alienados da realidade, mas é nela e dela que o aluno tem que viver.

A escola oferece um ambiente muito pouco educativo e muito menos equilibrado. Graças a anos de histórias de conflitos e más experiências entre professores e alunos que, diga-se, só parecem ter tendência a piorar, criou-se um abismo entre os dois intervenientes neste processo que parece que nunca vai ter direito a uma ponte. A relação humana que se vive nas escolas actualmente é contraproducente, não só pela imensa distância que separa alunos e professores, mas também pela frieza que a própria instituição pretende inculcar na relação entre pares. “Em classe, é proibido conversar ou entender-se com os colegas. O educando tem de ficar isolado e sem permissão de contato com ninguém [...]” (Nérici; 1977: 198), a única coisa que têm de fazer é prestar atenção ao que diz o professor e copiar a informação que este escreve no quadro. Ainda ao nível da relação pessoal, é triste que pessoas envolvidas num processo tão rico, que é o ensino, insistam em manter uma relação superficial, é como se tivessem medo de se trair de alguma forma se se entregarem à sua arte. A escola vive de tal forma afogueada pela preocupação de dar a matéria, que até se esquece de olhar para as pessoas que tem à frente, “olhar com olhos de ver”. Não é também uma finalidade da escola acolher o aluno na sua realidade humana, com os seus problemas, aflições e dificuldades? Onde fica a formação de pessoas, de adultos completos e bem resolvidos que em teoria cabe à escola? Mas não pretendemos com esta exposição atacar os professores, pois sabemos que as circunstâncias e as condições em que têm que trabalhar não são fáceis; a formação pedagógica da licenciatura deixa geralmente a desejar; há escolas que oferecem péssimas condições nas salas de aula e poucos ou nenhuns recursos para além do quadro-preto e do giz; pouca abertura a mudanças e inovações e muita pressão aos professores, o que não lhes deixa grande margem de manobra. Mas acima de tudo, é a precaridade da carreira docente e o descrédito que têm de enfrentar que determinam um corpo de trabalho tão acomodado, com tão pouco espírito de iniciativa e tão descontente. Ao nível económico, são muitos os professores que têm que ter mais que um emprego para se sustentar, ou trabalhar em diferentes escolas, o que apresenta, de modo geral, mais condições para instruir do que para educar. Ao nível profissional, a acumulação obrigatória de inúmeras funções e cargos deixa aos professores pouco tempo e ânimo para se dedicarem à construção de materiais didácticos interessantes ou a planificação de actividades estimulantes.

Também não queremos com isto desculpar os professores pela forma como dão as suas aulas. Queremos simplesmente que se vejam as duas faces desta moeda, mesmo porque não há soluções universais para se resolver estes problemas, cada escola é diferente de todas as outras, cada turma tem o seu funcionamento próprio e cada aluno tem necessidades e interesses que são só seus. Para além disso, a escola não assume a responsabilidade de educar as crianças sozinha, e a família também se tem vindo a alhear do seu papel educador, o que não tem facilitado a vida dos professores. A educação de uma criança é demasiado complexa para se responsabilizar apenas um ou outro dos intervenientes, mas neste capítulo, como ficou claro, vamos dedicar-nos à escola e nesta segunda fase vamos tentar sintetizar os principais requisitos que a escola deverá adquirir, se ainda não tiver, para produzir alunos informados, criativos, práticos e seguros de si. A escola precisa de mudar.

“Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso reflectir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros” (Alarcão; 2001: 15).

A escola precisa acima de tudo de ir acompanhando as novidades que a sociedade vai introduzindo, a evolução dos tempos. Pelo contrário, a nossa escola tem estado parada e presa ao passado, um passado que nada tem a ver com os nossos alunos. É como se estivesse envolta em inércia. Desejamos uma escola que se pensa a si própria e na sua missão e organização; uma escola que propicia a formação em ambientes estimulantes, exigentes e formativos que favoreçam uma cultura de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um, que o ajudarão na aquisição de competências para viver e conviver em sociedade. A escola é tempo de desenvolver e aproveitar a curiosidade, é tempo de trabalhar capacidades e adquirir competências, é tempo de iniciativa, é tempo de aprender a trabalhar cooperativamente, é tempo de propiciar a convivência saudável, é tempo de aprofundar conhecimentos, mas por incrível que possa parecer, este último é talvez dos menos importantes, mas aquele em que mais se aposta actualmente.

Não podemos esquecer que a escola está a formar adultos, cidadãos, filhos, pais, etc. Em virtude de tudo o que temos vindo a dizer sobre ela é importante sistematizar algumas ideias sobre o que se espera então da mesma. Espera-se uma escola que propicie um ambiente escolar alegre e agradável, onde os alunos se sintam bem e seguros e onde imperem a compreensão, o respeito, a orientação e a disciplina. Mas já não uma disciplina acente no medo, na intimidação e na repressão, mas sim que preconiza o respeito e uma autoridade justa, serena e firme. O aluno que se sente

compreendido e respeitado na escola, sente mais confiança nela e é esta confiança que dá origem à verdadeira autoridade da escola. Espera-se uma escola que aposte numa boa relação entre educadores e educandos, em que estes últimos sejam olhados como pessoas com necessidades, interesses, dificuldades, limitações e que precisam de orientação. É preciso olhar cada aluno com a sua própria identidade e não olhá-lo como apenas parte de um número. Espera-se uma escola em que as actividades, os métodos e os recursos sejam pensados para desenvolver no aluno todas as capacidades, umas inatas outras aprendidas, e que farão dele um adulto íntegro, completo, persistente e preparado para enfrentar as dificuldades que a vida lhe vai impondo. “O educando deixa de ser um espectador passivo para transformar-se em participante efectivo” (Nérici; 1977: 201). Assim, a escola não deve olhar a aquisição de conhecimentos, a instrução propriamente dita, como um fim em si mas como um meio para a concretização de um valor mais alto que é a formação e educação da pessoa do aluno e a orientação para a formação da sua personalidade. Os alunos devem ser levados a construir coisas, a construir conhecimento autonomamente, a fazer sugestões, a desenvolver a sua criatividade, a perceber o que realmente lhes interessa, no que são bons e o que precisam de melhorar. Esta é a melhor forma de os alunos irem percebendo as suas vocações, e esta é uma função que cabe em grande parte à escola, pois é esta que melhor poderá orientá-lo para a sua continuação de estudos. Assim, espera-se que a escola seja um veículo fundamental de discriminação de aptidões dos seus alunos e lhes ofereça oportunidades para que as mesmas se desenvolvam e ganhem expressão. Espera-se uma escola que se mostre capaz de integrar todos os alunos, mesmo porque a troca de experiências, de culturas, de línguas, de sentimentos, de motivações faz dela um lugar de integração e um contexto muitíssimo enriquecedor para todos os que nele convivem. Assim, é importante que a escola dê o exemplo no sentido da consciencialização para a diversidade linguística e cultural e o respeito pela diferença.

“Neste processo, torna-se possível todos aprenderem com todos, com base no respeito pelos sentimentos e valores de uns e de outros. São, aliás estes, os valores que reconhecemos como característica básica da educação para a democracia e para a cidadania” (Santos; 1997: 80/81).

Na verdade, a melhor escola é aquela que é para todos, não importa a cor da pele, a origem social ou cultural, pois todos têm direito a uma escola de qualidade. Espera-se uma escola motivadora que favoreça o sucesso dos alunos. Para tal, o ensino das disciplinas deve obedecer a uma progressão adequada às suas competências e deve prever diferentes módulos de trabalho, como o trabalho em grupo, e não apenas o trabalho individual. Espera-se uma escola preparada para dar apoio aos alunos com mais

dificuldades, sem que se sintam por isso diferentes dos outros. É importante que os estes vejam sempre na escola o seu ponto de apoio, a que podem recorrer quando sentirem dificuldades e é obrigação da escola socorrer os alunos que estejam com menor rendimento, evitando a perda do ano ou mesmo o abandono escolar em muitos casos. Espera-se uma escola capaz de adaptar os currículos e os programas à realidade dos alunos e ao mundo em que vivem, de modo que as actividades assumam um carácter de autenticidade que para eles é muito importante. Espera-se uma escola educadora, humanizada e de qualidade e sempre a rever as suas práticas, no fundo a “educar-se”. Espera-se uma escola capaz de trabalhar em conjunto com a comunidade, desenvolvendo bases de confiança, bem-estar e disponibilidade para criar e assumir novos compromissos. Espera-se uma escola com professores com formação de qualidade, não só vocacionados para o ensino dos saberes disciplinares, mas também com intuito de preparação para a vida activa.

“A escola tem de ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e enturpecedora” (Alarcão; 2001: 17).

2.2 O envolvimento dos pais na escola

Com base em Matos o envolvimento dos pais abrange todas as formas de colaboração dos pais no processo educativo dos filhos, o que inclui a ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores.

“Os meninos e a fruta normalizada

Gosto muito de analogias. É uma forma interessante de ajudar o pensamento a pensar de uma maneira mais divertida.

Então pus-me a pensar assim e reparei que o problema dos meninos que dão problemas é como o problema da fruta normalizada.

Descobri que há algumas coisas semelhantes entre a forma como os meninos crescem actualmente e o modo como se trata a fruta. Eu explico-me.

A fruta nasce, muito bem agarradinha à árvore. Quase sempre se acoita, algures num cantinho cómodo do tronco, sob a protecção de uma folha que é forte e larga, para se proteger de todos os perigos que possam acontecer.

Dantes, por lá ficava e demorava pelo menos o tempo de duas estações, para crescer e amadurecer bem. Havia um tempo grande de espera para poder saborear.

Agora, mal a fruta cresce um pouco, vêm os produtores e arrancam-na à força. Encaixotam os pêssegos todos em fila, uns contra os outros, e lá seguem para o armazém, que é uma câmara frigorífica.

Só que a fruta ainda está verde.

Depois, as donas de casa vão às compras. Olham para os pêssegos, dizem ter um aspecto lindo. Passados dois ou três dias estão tocados. Levaram só uns toques e estragaram-se. Quer dizer, não tinham amadurecido o suficiente para sair da árvore-mãe tão cedo e aguentarem-se bem. [...]

Com os meninos, quer dizer, connosco, não é muito diferente. Senão, vejamos.

Os meninos nascem e muito pouco tempo depois vão para as creches e para os jardins-de-infância, que são assim uma espécie de armazém, onde ficam às dúzias, para crescer e amadurecer à força e onde uma educadora, quando não vigilante, se esfalfa por fazer tudo. E, faz certamente muita coisa. Excepto o mais importante. Conhecer e amar cada menino porque não se pode amar à dúzia.

[...] Por ali andam à toa num “como se fosse escola” que não deve ser, num “como se fosse lar” que também não é.

Frequentemente ocupam o tempo a treinar “coisas escolares” para crescer e amadurecer à força, para “abrir” a inteligência e irem mais bem preparados para a escola, como se imagina erradamente.

Depois... bom, depois vão para a escola. Alguns não sabem quantos anos têm nem qual o dia do seu aniversário. Se estamos no Verão ou no Inverno. Nem tão pouco onde moram, o que fazem os pais, etc. [...]

Porém, estão bonitos, com o visual bem cuidado. Têm bom aspecto. Estão normalizados como a fruta. [...]

Daí para a frente sofrem uns toques da vida e alguns não se aguentam. Estragam-se. Isto é, adoecem. [...]

Pois é, as coisas mudam. Já nada é como dantes, dizem. [...]

E entretanto, todos nós de forma geral, ainda hoje, quando vemos passar um jovem bem crescido, continuamos a dizer:

- Que belo pêssogo!”

(Sampaio; 2001: 177/178)

Esta analogia que Daniel Sampaio nos descreve é muito interessante no sentido em que de uma forma original nos transmite várias ideias importantes da sociedade actual: de facto, as crianças são “empurradas” para crescer cada vez mais rápido, os pais projectam nos filhos as suas ambições e têm muita urgência em ver frutos (continuando a referida analogia). “O meu João já conta até 100”, “E o meu Pedro! Já conta até 1000”, é incutido nas crianças que o importante é serem os primeiros e os melhores em tudo, fazendo-os sentir abafados e apertados e, muitas vezes, frustrados. Ninguém se preocupa em perguntar-lhes o que é que eles querem ou se são felizes assim. A dimensão em que os pais geralmente exercem mais pressão é precisamente na escola, dimensão esta que nos acompanha durante uma grande parte da nossa vida. A atenção que é dada à criança durante a infância e as relações que ela é levada a estabelecer, primeiro com os pais, depois com os irmãos e depois com outros familiares e amigos são determinantes para o seu desenvolvimento e para o seu sucesso futuro, a oportunidade que lhes é dada para “amadurecer” de forma equilibrada, saudável e feliz determina a beleza interior e exterior destes “pêssegos”, e o seu sucesso. Mas não são só os pais que esperam que a sua “fruta” seja a melhor de todas, a própria sociedade empurra as crianças, cada vez mais cedo, para uma competitividade dura e prematura que faz muita “fruta” apodrecer antes sequer de estar “madura”. Daniel Sampaio diz ainda neste excerto que também temos sido influenciados pelas mudanças que vão ocorrendo na sociedade, na escola, na família “Já nada é como dantes, dizem”. De facto, já foi o tempo em que as instituições nos transmitiam uma sensação de estabilidade que nos

pacificava. A família e a escola tinham papéis bem definidos e que se complementavam: à família competia educar e à escola competia instruir e transmitir a ideologia dominante. Hoje em dia, como já tem vindo a ser dito neste trabalho, os papéis são um pouco dúbios e escola e família olham-se com desconfiança. Já foi o tempo em que o trabalho dos professores era reconhecido e respeitado pelos pais dos alunos. Os meninos eram respeitadores e tinham os valores morais bem afinados. A escola vivia no centro de uma calma reinante e era mesmo o seu reflexo. Até que tudo começou a mudar e esta morna realidade foi sacudida. As mulheres saíram para o mundo do trabalho, fora de casa; as creches multiplicaram-se e encheram-se de crianças a quem as educadoras não conseguiam dar a devida atenção; a competitividade nas empresas aumentou e com ela a exigência de mais preparação dos trabalhadores e assim estes passaram a aliar ao trabalho um esforço imenso em reuniões, cursos de formação e etc.; os pais passaram a chegar a casa mais tarde e mais cansados; as coisas deixaram de ser morais e imorais para serem amorais. Instalou-se uma crise de ideologias, começou a duvidar-se de tudo e as pessoas tornaram-se simplesmente em massas.

Envolvida em tudo isto esteve sempre a escola que reflecte todos estes conflitos e contradições. As famílias, por sua vez, projectam na escola as suas inquietações, a sua falta de tempo e disponibilidade para amar, proteger e educar e esperam que a ela consiga subverter e resolver esta suplência, o que nos parece de todo impossível. Assim, passamos a fazer uma análise de como se processa a relação entre a escola e a família, não subestimando nunca a relevância da sua qualidade e lembrando sempre que no seio desta relação se encontram crianças, que geralmente pouca ou nenhuma palavra lhes é permitido dar, mas sobre quem todos os efeitos recaem.

Como já foi referido anteriormente, a entrada da criança para a escola marca para os pais um ponto de viragem na rotina que até aí era seguida. Durante cerca de cinco ou seis anos a criança tinha a presença e atenção dos pais, carinho e muito amor, uma atenção individualizada que transmitia muita segurança à criança. Passou grande parte dos seus dias num ambiente familiar tranquilo e conhecido, em que quando surgia algum problema ou complicação, a criança tinha sempre os pais, principalmente a mãe, para confortá-la e ajudá-la no que fosse necessário. A ida para a escola vai dar a conhecer à criança ambientes completamente novos, com outros adultos que nunca viu e uma grande quantidade de crianças com quem tem que habituar-se a conviver, a partilhar, a respeitar, a defender-se e a envolver-se. Com algumas delas irá identificar-se mais

rapidamente, pois estão também a experienciar esta nova aventura. Outras, já habituadas àquele ambiente, sentem-se já mais seguras de si e confiantes. Para além disso, a criança irá aprender que tem que se submeter e respeitar uma certa organização e rotina: terá horas certas para fazer cada uma das importantes vertentes da escola, terá que habituar-se a um certo ritmo de trabalho, terá de habituar-se que na escola fará coisas que gosta e outras de que gosta menos, aprenderá a responsabilizar-se pelo seu material escolar, pelo casaco e pelo guarda-chuva quando está a chover e pelo boné quando está sol, pelos trabalhos de casa e pelas notas. Algumas crianças têm mais facilidade em adaptar-se a esta súbita mudança, outras têm mais dificuldade em absorver tanta coisa em tão pouco tempo. E é natural que estas se sintam um pouco perdidas no início.

O papel dos pais começa imediatamente aqui, mais concretamente no primeiro dia de aulas. A forma como a criança encara a escola depende em grande parte do tipo de preparação que os pais fazem para esta alteração da sua vida. É aconselhável que estes conversem com a criança com alguma antecipação e lhe dêem uma ideia do que será a vida na escola, mas é também importante levarem-na a pensar que é uma privilegiada por começar a ir à escola e que esta não constitui uma má sina que toda a gente, com ou sem vontade, terá de cumprir mais tarde ou mais cedo. Os pais podem ainda mostrar-lhe que o facto de ir para a escola significa que está a crescer e que ser “crescido” significa ter mais responsabilidade, mas também poder fazer outras coisas interessantes que os meninos pequeninos não estão autorizados a fazer.

Os primeiros quatro anos de escolaridade são, para a grande maioria das crianças, e dos pais, um período feliz visto que as primeiras conseguem ser já mais independentes, mas os segundos continuam a ser as pessoas mais importantes da sua vida. Nesta fase, os pais normalmente não pressionam os filhos relativamente ao seu aproveitamento, o que permite à criança ambientar-se à escola e às suas novas responsabilidades com alguma tranquilidade e se a escola lhe foi apresentada pelos pais de uma forma agradável e positiva esta poderá ser para a criança uma aventura nova e feliz. A partir do 5º ano, os pais começam a demonstrar maior interesse pela instrução e aproveitamento dos filhos, principalmente na fase em que se aproxima a prova de aferição que é um marco importante. Já tem vindo a ser dito neste trabalho que no sucesso escolar da criança têm muito mais peso os pais e a relação que mantém com a criança e entre eles do que a escola em si e é muito importante que os pais finalmente se consciencializem disso e

passem a responsabilizar-se por desempenhar o seu papel da melhor maneira possível, mesmo porque a participação dos pais no processo educativo dos filhos constitui uma obrigação natural que contraíram ao trazê-los ao mundo.

“Apesar das dificuldades, os pais estão, progressivamente, mais conscientes de que há uma parte importante na educação dos filhos que é da sua inteira responsabilidade e outra na qual é necessário coordenar os esforços e as táticas com o outro agente educativo: a escola” (Santos; 1994: 109).

E é ainda importante dizer que as crianças cujas famílias se alienam do processo escolar, não cooperando e não se envolvendo podem ver o seu sucesso escolar bastante comprometido.

“Dizer que as famílias portuguesas não têm voz nos estabelecimentos de ensino é afirmar uma verdade inquestionável. E, no entanto, são elas, enquanto contribuintes, que suportam financeiramente as escolas” (Marques; 1990: 7). Este afastamento dos pais deve-se em parte à tradição instituída que preside desde o séc. XIX e que só após os movimentos de 1975-76 se aligeirou um pouco. Há dois séculos atrás, a maioria das famílias não tinham quaisquer relações com a escola pública, as autoridades pouco ou nada tinham em conta as suas opiniões, os pais da maior parte dos alunos eram analfabetos e só as famílias privilegiadas tinham possibilidade de escolher a escola que melhor respondesse às necessidades dos seus filhos, enquanto as famílias populares não tinham escolha possível (neste ponto poucas mudanças ocorreram em duzentos anos). A partir do séc. XX o sistema educativo português fortaleceu-se e em 1976, após a revolução de 1974-75 surgiu a primeira legislação sobre o envolvimento dos pais na vida da escola. “É assim que o Decreto-Lei nº 769-A/76 – regulamentador da gestão das escolas – permite a participação sem direito a voto, dos enc. de educação nos conselhos de ano e de turma de natureza disciplinar” (Lima; 1998: 72). Era essencial que esta legislação surgisse num momento que a democracia estava a crescer forte e robusta: a época em que a descoberta da democracia foi vivida na sua mais esplendorosa essência. Como nos diz Lima, os pais, como cidadãos, contribuintes, clientes e consumidores que são têm todo o direito de defender os seus direitos conforme as necessidades dos seus filhos. Não devem demitir-se das suas responsabilidades e entregar o cuidado dos seus interesses aos profissionais do ensino. No entanto, sabemos que as legislações relativamente ao envolvimento dos pais na vida da escola, normalmente sempre ao nível da gestão, que foram aparecendo nunca vieram trazer, em verdade, uma grande mudança. “A participação dos pais e encarregados de educação na escola, a nível decisório, é normalmente difícil e quando existe torna-se frequentemente desmotivador e

desmobilizador devido à reduzida capacidade de influenciar a decisão” (Sampaio; 1997: 76). A atitude de considerar os pais como parceiros traria inúmeras vantagens tais como a concretização do ideal democrático, uma melhoria na qualidade de decisões dada a exposição de perspectivas vindas de diferentes contextos, uma melhoria da eficácia dos serviços e dos resultados dos alunos, entre outras. Mas ainda estamos a uma distância grande disto acontecer.

Actualmente, continuamos a deparar-nos com uma escola que é governada pelo funcionalismo e um sistema educativo que é olhado como mais um processo de distribuição de serviço envolto em burocracia. É como se se tivesse perdido a parte humana da escola, o que é curioso já que ela é feita por humanos e para humanos, mas é como se não se vissem como tal e não se olhassem uns aos outros como tal. No meio de tudo isto, as famílias passaram a ser vistas como clientes deste serviço e o que passou a esperar-se delas é que se limitem a entregar o filho na escola e a vir buscá-lo. “Por tradição, os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores. Os professores habituaram-se a aceitar essa posição de passividade dos pais” (Davies, Marques & Silva; 1993: 27). O lugar que foi deixado para os pais é também este mais uma burocracia que na verdade pouco representa naquilo que acontece na escola.

A primeira limitação e, também, a mais básica com que os pais se vêem a braços neste sistema de ensino é o facto de lhes ter sido vedado o direito de escolher a escola para onde vão os filhos. Apenas os pais com algum poder económico acabam por fazer uso do direito de escolha e confiam os filhos a escolas privadas, nem sempre com os melhores professores, mas com mais segurança, um ambiente mais adequado e um apoio mais personalizado e individualizado aos alunos. E é assim que “à medida que as escolas públicas se burocratizam, se afastam das famílias, voltam as costas às comunidades, se agigantam e se desumanizam, vai crescendo uma rede privada de escolas, não para os melhores alunos, mas para os mais ricos” (Marques; 1998: 7).

Os pais assistem passivamente a tudo o que se passa nas escolas dos filhos e, em Portugal, praticamente todas as decisões relacionadas com Educação passam ao lado das famílias e das comunidades a que pertencem e deixou de ser possível acreditar na conciliação entre igualdade e excelência na educação, para isto acontecer era preciso descentralizar o governo das escolas e libertá-las um pouco da sucessão asfíxiante de despachos e decretos-lei.

Mas o que realmente pretendemos com este discurso é consciencializar os pais de que a educação escolar, para ser eficaz, assenta primeiro de tudo nas aprendizagens que as crianças realizam nas famílias, aprendizagens estas que não podem ser ignoradas, pois a família é e será sempre a ponte que estabelece o equilíbrio entre a criança e as realidades exteriores, nas quais também se integra a escola. São de diferentes ordens as razões que os pais apresentam para não cumprirem com esta função tais como a “falta de tempo”, “incompatibilidade de horário”, “receio de más notícias acerca do filho” ou “não se adianta nada” ou ainda “não percebo esses assuntos”. Mas queremos dizer também que quanto mais os pais se sentirem identificados com a escola, maior será a sua participação. É perfeitamente natural que estes sintam necessidade de serem compreendidos, aceites e valorizados pela escola, mais concretamente pelos docentes, o que significa que não são apenas os pais que têm que fazer um esforço por participar, também os docentes têm que se mostrar mais receptivos e menos defensivos. Poderíamos mesmo ir mais longe e dizer que se ganha tanto dinheiro na educação e que, por vezes, não se investe no que realmente é relevante. Segundo alguns autores, a chave do problema pode passar pela proposta de “um modelo baseado num incentivo às famílias que assumem as suas responsabilidades educacionais e às escolas que estão a trabalhar bem no pressuposto de que a melhoria das escolas se faz recompensando os que estão a trabalhar bem e penalizando os que estão a trabalhar mal” (Marques; 1998: 30).

Escola e família parecem continuar de costas voltadas, apesar de em teoria, ambas parecem estar convencidas da importância de uma maior interacção. Primeiro que tudo, estando a intervenção dos pais ligada não só ao desenvolvimento dos filhos, mas também ao seu sucesso escolar, como já tem vindo a ser dito, é importante que os pais se sintam parte da comunidade educativa, estando assim incumbidos de participarem na vida escolar dos seus filhos a dois níveis diferentes segundo Santos (1997): no ambiente familiar, acompanhando a criança e apoiando-a e estimulando o seu interesse espontâneo para aprender e para pesquisar informação fora da escola; na vida escolar, participando no desenvolvimento do projecto educativo da escola, na realização de actividades no âmbito da área de projecto, e nas de complemento curricular, sem falar no envolvimento no processo de avaliação dos filhos.

Por seu lado, segundo Power e Bartholomew (1987), podemos delinear cinco padrões diferentes de interação escola-família que assentam em relações simétricas, complementares ou recíprocas:

- a) relação de evitamento: não há comunicação entre a escola e a família; as fronteiras entre elas são rígidas;
- b) relação de competição: cada uma das partes procura alargar a sua influência ao outro domínio; as fronteiras são difusas;
- c) relação de fusão: não há demarcação entre as fronteiras; desenvolvem esforços em conjunto mas sem benefícios para a criança;
- d) relação unidireccional: tentativas de comunicação de um dos domínios sem resposta do outro;
- e) relação de colaboração: relação de reciprocidade, com definição clara de fronteiras e objectivos.

Segundo Montandon (1988) são quatro as modalidades de coordenação da relação entre a escola e a família com base no cruzamento de um eixo relativo à *participação* e outro relativo à *diferenciação entre os papéis da escola e da família*:

“[...] a *colaboração*, por parte das [famílias] que participam com a escola e entendem que os papéis são semelhantes; a *negociação*, desenvolvida pelos pais que participam mas entendem que os papéis são específicos; a *delegação* por parte dos que também consideram que os papéis são específicos e não participam e a *abstenção*, que se caracteriza pela reduzida participação e por não se limitar a missão da escola a um domínio específico” (Seabra; 2000: 73).

Muitos têm sido os psicólogos, sociólogos, filósofos, investigadores, que têm reflectido sobre esta importante e interessantíssima temática do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, e muita tinta tem sido escrita sobre este assunto. Assim, têm-nos chegado algumas teorias que concernem a busca do melhor modelo participativo dos pais nas escolas. Vamos neste trabalho destacar três desses tipos que passaremos a descrever em seguida: o de Joyce Epstein; o de Don Davies e o de Carol Vincent.

2.2.1 Tipos de envolvimento defendidos por Joyce Epstein

Para Joyce Epstein (1987) “o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino” (Marques; 1998: 19). Assim, as crianças cujos pais se envolvem mais na escola e na educação estão amplamente favorecidas em relação às outras. No entanto, este envolvimento em Portugal continua a ser escasso. “Acontece que os pais continuam a primar pela ausência, mesmo quando se

trata de resolver assuntos que dizem respeito aos seus próprios filhos” (Sousa; 2005: 81). Um dos factores que faz variar o grau de envolvimento dos pais na escola é a sua situação económica e cultural, mais concretamente, no que diz respeito ao grau de instrução¹³. Há estudos que apontam grandes diferenças no envolvimento entre os pais com o 4º ano de escolaridade e os pais com cursos médios e superiores. Os últimos contactam mais com a escola, por vezes até de forma espontânea, mostram-se mais disponíveis e prestam mais apoio aos filhos em casa. Mas este não é o único motivo a justificar o escasso envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Há muitas famílias que não sabem como envolver-se na vida escolar das suas crianças e também há muitas escolas que não encorajam os pais a fazê-lo. Foi na tentativa de esclarecer pais e escola no âmbito deste último ponto do envolvimento parental que Epstein desenvolveu a sua tipologia: seis tipos de envolvimento dos pais, para que os intervenientes no referido contexto possam conceber formas mais eficazes de se relacionarem.

Antes de iniciarmos a referida descrição, é importante referir que a forma como os seis tipos acima referidos são organizados varia em função dos autores que os apresentam, mas a base e a essência que rege esta tipologia é comum em todos.

O primeiro tipo diz respeito às “obrigações básicas dos pais”. Em casa é função dos pais satisfazer as necessidades mais básicas da criança, como vesti-la, alimentá-la ou proporcionar-lhe um ambiente familiar saudável para o equilíbrio emocional da criança. Espera-se ainda que os pais assumam a função de organizar uma rotina familiar diária, que permita à criança gerir o seu tempo e habituar-se a que há horas para tudo, desta forma terá horas certas para fazer os trabalhos de casa, para brincar, para tomar banho, para se alimentar e, muito importante, para dormir. As crianças conseguirão rentabilizar muito mais as suas energias se dormirem horas suficientes todas as noites. Segundo Epstein, cabe ainda aos pais fixar um tempo limite para ver televisão ou jogar computador e estabelecer regras de comportamento que determinarão, em grande parte, o sucesso ou insucesso que terão na socialização com os colegas da escola e com os professores e que irá reflectir-se também na sua integração na sociedade. Naturalmente que é preferível que haja alguma coerência entre o comportamento e educação que lhe é

¹³ “A forma como as famílias se relacionam com os professores e a escola varia em função de características como o nível sócio-económico, etnia, estrutura familiar e estado de saúde dos progenitores (Epstein, 1992; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl e t al., 2000)” (Pereira *et al.*; 2003: 110).

exigido em casa e na escola, pelo que os pais e professores devem trabalhar colaborativamente neste ponto.

O segundo tipo diz respeito ao “envolvimento em actividades de aprendizagem em casa”. A família será apoiada e informada acerca do modo como pode ajudar as crianças não só nos trabalhos de casa, mas também na aprendizagem de determinados conteúdos curriculares. Neste ponto poderão ainda incluir-se todas as actividades relacionadas com o estímulo, a orientação e a discussão dos trabalhos realizados pelas mesmas. Esta aprendizagem participada em casa traz inúmeras vantagens para as crianças, para os pais e para os professores: trará vantagens ao nível do desempenho demonstrado nos testes, ao nível da atitude com que as crianças encaram os trabalhos de casa e ao nível da capacidade de integrar os saberes adquiridos na escola com saberes adquiridos noutros contextos. Para os pais, o envolvimento em actividades de aprendizagem em casa permite-lhes: ao nível pessoal, adquirir novas competências para apoiar, encorajar e ajudar os filhos de forma mais eficiente e aprender a apreciar mais as competências necessárias para este envolvimento; ao nível relacional com os filhos, adquirir uma percepção mais concreta destes enquanto alunos, dos seus pontos altos e das suas dificuldades e conhecer aquilo que eles vão aprendendo ao longo dos anos e acompanhar como eles vão evoluindo. Por sua vez, os professores passarão a reconhecer que as famílias podem dar um contributo positivo para o reforço da aprendizagem dos alunos e passarão a olhá-las como potenciais parceiros em quem poderão confiar.

“Baseando-se nas conclusões de vários estudos, o autor [Finn] conclui que enquanto que o impacto do envolvimento dos pais na escola (visitas à escola, trabalho voluntário, participação em reuniões, etc.) não apresenta uma correlação clara com o desempenho académico dos alunos, o envolvimento em casa (conversar com os filhos sobre assuntos escolares, organizar-lhes o tempo, proporcionar-lhes apoio emocional, sensibilizá-los para a importância do trabalho, etc.) apresenta uma correlação consistente com o desempenho académico dos alunos” (Sá; 2003: 124).

O terceiro ponto sugerido por Epstein é a “comunicação escola-casa e vice-versa”. Esta modalidade constitui uma das formas de cooperação entre pais e escola mais antigas. Há várias acções possíveis a sugerir neste ponto e que viabilizam a comunicação entre estes dois intervenientes: reuniões gerais com todos os pais; recepções individualizadas com cada encarregado de educação; envio de fichas informativas sobre o aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos; contacto telefónico facilitado; produção de jornais escolares sobre realizações da escola; informações sobre cursos e saídas

profissionais, entre outros. Era, de facto, muito importante que a comunicação escola-família não se limitasse a uma folha com as notas escolares no final de cada período.

“E, porque é uma exigência fundamental para uma nova mentalidade escolar, o contacto entre a escola e os pais não se pode limitar ao envio de notas ou de mensagens para casa que, escludas de um contexto global, podem dar a impressão de «fatalidade» e originar, porventura, castigos nos filhos, que são muitas vezes, causadores de maior mal-estar e de dificuldades de aprendizagem” (Sousa; 2005: 82).

As reuniões entre os pais e os professores também já acontecem com alguma frequência, mas não para todas as classes sociais. E este é, talvez, o principal constrangimento deste ponto: os pais que pertencem a grupos sócio-economicamente desfavorecidos não partilham, regra geral, a mesma linguagem da escola e evitam estas reuniões com os professores, pois queixam-se que estes usam termos muito complicados que eles não entendem¹⁴. Outro dos motivos que leva estes pais a adiar indefinidamente as idas à escola é o facto de não gostarem de ouvir “falar mal” dos seus filhos. Assim, este tipo de envolvimento pode traduzir, na verdade, uma clara distância social, acentuando o carácter assimétrico da relação. Por seu lado, a necessidade de marcar o encontro pode partir do encarregado de educação e tem-se a ideia que, geralmente, se relaciona com algo de negativo o que não se revela necessariamente verdade. “Quando um pai não se dá por satisfeito com o desempenho escolar do seu educando, mesmo quando este é apresentado como genericamente positivo, transmite de si uma imagem de progenitor responsável, preocupado e interessado no percurso escolar do seu educando” (Sá; 2003: 115). Os pais também enviam recados aos professores para desculpar um atraso a uma aula, para avisar que o aluno vai faltar porque tem uma consulta, mensagens estas que a criança não hesitará em entregar. As mensagens que a escola envia para os pais podem incluir mensagens relacionadas com reuniões de pais, gestão de serviços, precauções sanitárias, segurança, entre outros, mas também dizem aos pais se o filho foi malcriado ou indisciplinado, se faltou sem justificação, se agrediu um colega sem razão, mensagens estas que o aluno não terá nenhum orgulho em fazer saber aos pais.

“Envolvimento dos pais na escola” é o quarto tipo e pode incluir apoio voluntário às escolas e reuniões de pais. O apoio voluntário diz respeito a actividades que podem ir da simples angariação de fundos para os diferentes projectos da escola ao envolvimento em

¹⁴ “A inserção dos pais nas escolas, segundo Ramiro Marques, visa alcançar três objectivos: mudar as atitudes dos professores para que ultrapassem a ideia negativa das crianças oriundas de famílias pobres; incentivar relações positivas entre a escola e a comunidade, passando pelos pais; promover, na comunidade, com o apoio de grupos locais, iniciativas que favoreçam a educação de crianças pobres” (Sousa; 2005: 81).

actividades no interior da sala de aula. A percentagem de pais que oferece este tipo de apoio às escolas é muito reduzida, mas pressupõe-se que todos devem ter igual oportunidade de dar o seu contributo pessoal. Também entram aqui actividades como o apoio a visitas de estudo, organização de eventos lúdicos, culturais e desportivos, a dinamização de clubes escolares, entre outros. Uma outra forma de envolvimento é através da realização de reuniões colectivas de pais para debater problemas escolares, relacionados com os seus filhos.

“Ajuda das escolas às famílias” é um ponto muito importante, mas praticamente inexistente. Poderíamos traduzir este ponto como educação de pais, que é verdadeiramente o que se pretende. “Esta modalidade visa preparar os pais para o exercício de uma paternidade responsável, proporcionando-lhes informação sobre questões relacionadas com a saúde, a alimentação, a segurança e o bem-estar da criança” (Sá; 2003: 107). Mais concretamente ao nível da aprendizagem, alerta-se os pais para a importância da existência de um ambiente de afecto e de reforço da auto-estima da criança e de atitudes favoráveis face à escola. Dada a realidade em que vivemos outras temáticas de carácter social poderão ser abordadas em sessões de esclarecimento, tais como prevenção do uso de drogas ou orientação vocacional.

Os pais podem ainda “envolver-se na tomada de decisões”. Há dois séculos que se defende que os pais podem e devem influenciar, e mesmo participar, na tomada de decisões das escolas. Nos EUA e no Reino Unido já há Associações de Pais e Professores (Parent-Teachers Association) que trabalham para melhorar os currículos, que recolhem fundos para melhorar os programas, que influenciam a política escolar e etc. Em Portugal, a representação dos pais nos órgãos de governo das escolas e nos conselhos de turma desempenha um papel “essencialmente decorativo”, dá uma aparência de democracia à escola, mas não condiciona qualquer tipo de decisão, “não só porque a sua representação é claramente minoritária, mas também porque são afastados de certos territórios tomados como reserva exclusiva dos professores” (Sá; 2003: 119).

Mas Epstein vai mais além e concretiza aquilo que defende na sua tipologia com alguns exemplos de estratégias concretas para promover o envolvimento dos pais na escola, dos quais destacaremos apenas algumas:

- Pedir aos pais que façam perguntas aos filhos sobre a escola;
- Pedir aos pais que assistam às aulas;

- Pedir aos pais que assinem o trabalho enviado para casa;
- Marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais;
- Pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos;
- Explicar aos pais certas técnicas de ensino;
- Desenvolver projectos multidisciplinares;
- Entre outros.

2.2.2 Tipos de envolvimento defendidos por Don Davies

“A escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, mas não pode responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa (Don Davies in Marques, 1998: 23). Don Davies é autor de alguns livros sobre a temática do envolvimento parental nas escolas e sobre a participação dos cidadãos na tomada de decisões. Num dos seus livros “As Escolas e as Famílias em Portugal”, chegou a alguns resultados que passamos a explicitar:

a) Na maioria das escolas há pouco envolvimento dos pais. Os pais de baixos rendimentos não contactam a escola.

b) A comunicação entre a escola e as famílias de baixos rendimentos tem como ponto principal os problemas académicos e, principalmente, disciplinares dos alunos/filhos¹⁵.

c) A maioria dos professores generaliza a visão que tem das famílias para o modelo da família tipo classe média. As crianças cujas famílias não pertencem a este padrão nem sempre recebem o apoio que merecem.

d) Alguns professores acham que essas crianças têm “deficits”, devido ao estatuto social da família.

É com base nestas conclusões e noutras que foi tirando que Davies conclui a necessidade imperativa do envolvimento dos pais nas escolas e propõe um modelo de envolvimento diferente do de Epstein e que se desdobra em 4 categorias: tomada de decisões; co-produção; defesa de pontos de vista e escolha das escolas pelos pais.

¹⁵ “Alguns professores revelam possuir baixas expectativas em relação aos alunos de baixos rendimentos. Em conformidade, os pais de baixos rendimentos revelam igualmente baixas expectativas em relação aos seus filhos. Este ciclo vicioso prejudica as crianças que mais precisam de ajuda e de incentivos” (Marques in Matos & Pires; 1994: 29).

No primeiro ponto e, aqui, de acordo com Epstein, Don Davies parte do pressuposto de que todos os pais têm o direito moral e constitucional de influenciar as decisões que afectam a educação dos seus filhos; de participar na elaboração do relatório de avaliação da escola; de dar assistência a planos para melhorar a escola, entre outros, o que é importante é que lhes seja dado algum peso na tomada de decisões. Mas Davies vai mais longe e defende o poder da família relativamente à sua intervenção nas medidas a tomar, não só ao nível do estabelecimento de ensino, como também ao nível do sistema.

A co-produção diz respeito a todo o tipo de actividades, individuais e colectivas, na escola ou no lar, e que contribuem para melhorar a educação e o aproveitamento das crianças, tais como a ajuda dos pais na realização dos trabalhos de casa ou a educação de pais.

Um bom exemplo de organização que defende os seus pontos de vista em relação à educação e ao bem-estar dos seus filhos são as Associações de Pais, que reúnem com os objectivos de defender valores, princípios e políticas, de reivindicar e propor alterações no sistema e que conseguem, por vezes através da publicação de artigos entre outras coisas, influenciar na tomada de decisões.

Em Portugal, não é dada aos pais autonomia para escolher a escola que gostariam que o seu filho frequentasse. As opiniões dividem-se quanto a vantagens e desvantagens que esta possibilidade de escolha poderia trazer. Por um lado, alguns investigadores defendem que, se se concedesse aos pais o direito de escolha, criar-se-ia um sistema de educação bastante competitivo que poderia dar origem à melhoria geral da qualidade de ensino. Por outro lado, há investigadores que afirmam que o exercício deste direito poderia criar maiores assimetrias e desigualdades, visto que seriam, sobretudo os pais das classes média e alta que mais cuidadosa e conscienciosamente, também por terem conhecimentos e poderes para tal, escolheriam a escola para onde enviariam os filhos. Assim, é essencial que as escolas criem programas de apoio em favor dos pais em desvantagem para evitar que aumente ainda mais o fosso que existe entre as crianças de diferentes grupos sociais.

O que Davies pretende dizer é que é realmente importante que os pais se envolvam. As duas instituições, escola e família, devem estar associadas, em vez da actual situação em que se promove o privilégio da delegação de funções ficando a escola, quase exclusivamente, com as tarefas educativas.

Sugerem-se também aqui alguns exemplos bastante concretos de formas de envolvimento dos pais:

- Formação de professores que abranja, também, formação específica no envolvimento dos pais;
- Apoio aos pais no trabalho de acompanhamento dos estudos dos filhos;
- Cursos para pais, destinados a promoverem uma maior e mais adequada comunicação e interacção pais/filhos;
- Participação da família em projectos conjuntos com a escola;
- Publicação de boletim informativo;
- Criação e dinamização da sala dos pais na escola;
- Entre outros.

2.2.3 Tipos de envolvimento defendidos por Carol Vincent

“Enquanto a generalidade das tipologias sobre o envolvimento dos pais tendem a ser mais prescritivas e meramente descritivas, listando um conjunto de papéis que procuram dar conta do leque de contributos possíveis “do que os pais podem fazer pelas escolas” e, em menos casos, “do que as escolas podem fazer pelos pais”, a proposta de Vincent (1996) representa um avanço significativo na medida em que adopta critérios classificatórios que se revelam pertinentes no quadro de uma análise que privilegia uma leitura sociológica da realidade organizacional escolar” (Sá; 2003: 154).

Carol Vincent propõe uma tipologia que se organiza em quatro “tipos ideais” de pais: i) o pai como colaborador/aprendiz; ii) o pai como consumidor; iii) o pai independente; iv) o pai como participante. O primeiro tipo corresponde claramente ao preferido pelos professores. O pai independente retrata a forma como a grande maioria dos pais se comporta actualmente. Por sua vez, o último tipo é o menos comum e o mais desejável, veremos mais à frente porquê.

O modelo do pai colaborador/aprendiz enfatiza uma relação de subordinação dos pais em relação à escola. O que se pretende deste pai é que cumpra as directrizes lançadas pela escola e que execute as actividades determinadas e orientadas por ela. É, assim, suposto que os pais aceitem as normas da escola e nunca desafiem o seu poder. Não é impossível que estes pais se envolvam em actividades de apoio à aprendizagem dos filhos, mas claro que sem autonomia nenhuma: os pais agem como se fossem agentes dos professores em casa. Assim, os pais têm muitas obrigações, em contraste com a escola, que as tem de um modo bem mais vago.

No caso dos pais como consumidores, a grande novidade é que estes podem escolher a escola que desejam para os filhos. Espera-se que, para essa escolha, os pais tenham em conta um conjunto de várias informações, como os resultados nos exames nacionais, relatórios de inspecção, relatório anual do conselho de escola, entre outros. Mas este tipo de pai, ao contrário do que poderia parecer, não vem contribuir para que os pais tenham mais poder nas escolas.

A categoria de pais independentes integra os encarregados de educação que mantêm um contacto mínimo com a escola, o que pode acontecer por diferentes razões, e que nos permite nesta categoria organizar os pais em dois grupos diferentes: os pais não participantes passivos e os pais não participantes activos. Razões como sobrecarga de trabalho quotidiano, dificuldades de transporte, incompatibilidade de horários entre outras parecem justificar a falta de envolvimento dos pais não participantes passivos (são passivos porque as razões que justificam a sua ausência não dependem directamente de si). O segundo grupo engloba pais que por razões frequentemente associadas a experiências de participação anteriores pouco gratificantes desenvolveram uma postura de desafeição à escola e tornaram-se aquilo a que Carol Vincent chamou pais não participantes activos (activos porque a sua falta de envolvimento é uma opção sua). Em nenhum dos casos se acredita que a atitude dos pais esteja relacionada com um desinteresse pela vida escolar dos filhos. Por vezes, outros dos motivos que justifica a ausência dos pais do segundo grupo é acreditarem que os filhos não estão a ser devidamente valorizados ou não estão a receber um tratamento justo. Um terceiro grupo poderia ser o dos pais “isolados”, que não participam na escola porque acham que não *devem* participar e que as linhas de demarcação das zonas de intervenção de cada uma destas instituições deveriam estar bem demarcadas.

“Vincent considera que o modelo dos pais como participantes, embora sendo o menos praticado, representa a alternativa com maior potencial para o futuro desenvolvimento da escola enquanto organização democrática” (Sá; 2003: 165). Este modelo defende a participação dos pais em todas as áreas da escola, inclusivamente no governo da mesma e contempla a participação individual e colectiva. Há várias formas de concretizar esta participação: membros dos órgãos de governo da escola; membros das associações de pais ou membros de outras organizações educativas.

No Quadro 1 apresentam-se os quatro tipos de pais defendidos por Carol Vincent em três pontos caracterizadores diferentes: ao nível da sua função na relação entre os pais e a escola; os mecanismos de que cada tipo de pai se serve em termos de envolvimento com a escola; em que aspectos da educação cada tipo foca a sua atenção.

Quadro 1 - Tipologia dos papéis dos pais na escola pública (C. Vincent, 1996)

Papéis dos pais	Colaborador/ aprendiz	Consumidor	Independente	Participante
Função	-Apoiar os profissionais e adoptar as suas preocupações e abordagens	-Encorajar a responsabilização da escola e o seu elevado desempenho	-Manter um contacto mínimo com a escola	-Ser envolvido no governo da escola bem como na educação do próprio filho
Mecanismos	-Apoio no currículo através de esquemas conduzidos pelos profissionais -Presença nos eventos educativos na escola -Apoiar/organizar eventos sociais na escola e recolher fundos	-Escolher a escola usando a 'liga das escolas' e a 'deszonificação' -Receber informação de acordo com o estipulado na Carta dos pais	-Reduzida comunicação ou interacção com a escola	-Elemento do conselho de escola -Membro da Associação de Pais -Membro de grupos educacionais de pressão a nível local/nacional
Foco	Para assuntos educativos – cada criança em particular Para actividades extracurriculares e recolha de fundos – o conjunto da turma ou a escola	Para assuntos educativos – cada criança em particular Envolvimento limitado em assuntos de governo da escola	Cada criança em particular	Foco potencial em todos os aspectos da educação ao nível: -Cada criança -Conjunto da escola -Assuntos educacionais locais e nacionais

(Vincent in Lima; 1998: 154)

2.2.4 Vantagens do envolvimento dos pais

São inúmeras as vantagens que filhos, pais e professores podem retirar do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos. Os pais funcionam desde muito cedo como uma ponte que vai ajudando a criança a estabelecer ligações com realidades exteriores e seria muito injusto que, justamente com uma realidade tão importante para a vida da criança como a escola, fosse demitir-se do seu papel. Mas não são só os filhos que lucram com este envolvimento, os próprios pais e professores veriam a sua vida bastante

facilitada. Uma primeira vantagem diz respeito ao facto de os educandos se sentirem emocionalmente bem se os seus pais estiverem presentes na sua vida escolar e se se mostrarem interessados por tudo o que acontece com eles na escola. Uma segunda vantagem prende-se com a riqueza cultural que cada família possui em si mesma e que muito poderá fazer pela escola se partilhar esta riqueza com ela.

O envolvimento dos pais pode ajudar muito os professores a melhorar a escola, já que como gestor de recursos naturais e humanos, o professor tem uma tarefa bastante complexa, trabalhosa e morosa. Os pais começarão a olhar os professores com mais simpatia e a partilhar com eles as suas preocupações. O professor, por sua vez, passará a ver-se menos como “dono” da escola e partilhará com os pais alguns papéis importantes. O seu papel estará bastante facilitado, se os pais prestarem apoio voluntário na realização de visitas de estudo, de festas escolares e competições desportivas. Com o envolvimento dos pais quer em campanhas de recolha de fundos, quer em fazer mais peso nas petições a órgãos de gestão ao nível macro, tornar-se-á mais fácil adquirir recursos¹⁶.

O envolvimento também promove efeitos positivos nos próprios pais. Os pais que se envolvem na escola reconhecem mais facilmente a importância do trabalho dos professores e valorizam-nos muito mais, assim com à educação e à escola; também aumentam e fortalecem as redes sociais; desenvolvem o sentimento de auto-estima; ganham novas competências e, por vezes, acabam por se sentir motivados a prosseguir com a sua própria formação. Assim, este envolvimento acaba por permitir e promover uma forma de educação de adultos que em muito contribuirá para o seu desenvolvimento pessoal.

Como foi dito na citação acima transcrita, o envolvimento dos pais nas escolas deve ser visto como uma excelente forma de ajudar a que estes dois agentes de educação partilhem um ambiente democrático, em que a tomada de decisões deve ser uma tarefa em que todos os elementos da comunidade educativa devem participar: professores, alunos, pais e outros elementos da comunidade. Por último, já tem vindo a ser dito que o envolvimento dos pais está correlacionado, de forma positiva, com o sucesso escolar dos

¹⁶ “Por outro lado, a participação dos pais na vida das escolas pode contribuir, igualmente, para defender a importância do ensino público e dos investimentos na educação, constituindo em si mesma, uma forma de educação para o exercício da cidadania e uma forma de exercer a democracia” (Santos; 1997: 88).

alunos. Os alunos cujas famílias participam na vida das escolas obtêm melhores resultados do que outros com um *background* idêntico, mas cujos pais insistem em manter-se afastados da sua vida escolar. “A experiência tem revelado que os pais de baixos rendimentos e com baixo nível cultural são os que menos se envolvem. São estas crianças que mais poderão ganhar com o envolvimento dos pais” (Matos & Pires; 1994: 23).

Há necessidade de sensibilizar os professores para as vantagens do envolvimento dos pais, para a reflexão sobre o tipo de envolvimento desejável e a que pais se destinam essas estratégias. O que os professores esperam dos pais é que vigiem os trabalhos de casa e prestem apoio em situações como festas escolares, visitas de estudo, confecção de bolos e donativos. Neste ponto uma formação de professores que incluísse a sensibilização para as vantagens do envolvimento dos pais, nomeadamente através da difusão dos resultados de investigações sobre esta temática e a divulgação de estratégias de colaboração escola/família, seria muito útil.

2.2.5 Obstáculos ao envolvimento dos pais

“As crianças, na família, são usualmente tratadas como indivíduos, mas os alunos nas escolas são tratados como membros de um grupo. Enquanto que as relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais, as relações da família com a criança tendem a ser prolongadas, pessoalizadas e emocionais” (Davies in Lima; 1998: 100).

Escola e família são estruturas diferentes com funções, também elas, diferentes na vida da criança, mas isso não invalida que sejam capazes de se relacionar pelo bem da mesma e, como vimos no ponto anterior, há inúmeras vantagens no seu envolvimento.

Para além de vantagens, há também alguns constrangimentos que se entrepõem ao envolvimento dos pais da vida das escolas, estando o principal ligado à longa tradição de separação entre a escola e as famílias: os pais habituaram-se a ir entregar os filhos à escola e a delegar nesta as suas responsabilidades educativas e a escola, por sua vez, habituou-se a aceitar esta passividade dos pais: não há nas escolas portuguesas uma “sala de pais” onde eles se possam juntar para conversar ou planear acções ou actividades; as horas destinadas, pelos professores, a receber os encarregados de educação são normalmente inapropriadas para quem trabalha fora de casa; as relações entre os dois referidos intervenientes limitam-se à troca de informações sobre os alunos, na maior parte das vezes não é bem uma troca porque é unilateral (o professor fala e os

pais ouvem). Ainda sobre tradições, a escola e os professores continuam a manter um modelo de educação ajustado à classe média e mantém uma visão estereotipada do que constitui a “boa família”. Outro obstáculo relaciona-se, precisamente, com o facto de a maioria dos professores apresentar expectativas negativas neste sentido. “A investigação europeia (Macbeth Anravn, 1994) sugere que os professores não desejam a participação dos pais nas aulas e suspeitam do envolvimento dos pais na tomada de decisões” (Marques; 1998; 42).

As mudanças nas condições demográficas não têm facilitado em nada o envolvimento dos pais nas escolas: a percentagem de mães com filhos em idade escolar e que exercem uma profissão fora de casa é muito alta, o que cria logo à partida inúmeros constrangimentos, a percentagem de famílias a viver em condições de extrema pobreza e sem habitação condigna é cada vez maior, apenas a título de exemplo. A vida dos professores também tem mudado, para pior: sentem-se mal pagos e passam longos anos numa imensa instabilidade profissional que os desmotiva, o seu trabalho não é reconhecido pela comunidade, nem são contratados em função do seu valor como profissionais, o que faz com que se sintam insatisfeitos e, mesmo, revoltados. Por seu lado, a escola tem fugido sempre das mudanças, e onde elas realmente deviam acontecer não acontecem. “As escolas mantêm os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior, ou seja, limita-se a reuniões no início do ano lectivo, reuniões duas vezes por ano com a associação de pais, realização de uma ou outra festa com a presença dos pais” (Lima; 1998: 77).

A relação escola/família tem sido pouco pacífica também devido a outros factores, como por exemplo a insistência dos professores em culpar os pais pelas dificuldades de aprendizagem ou pelos problemas de educação e comportamentais dos filhos. Os professores acusam os pais de falta de responsabilidade, no que diz respeito ao interesse que deveriam demonstrar pela situação escolar dos filhos. Há, de facto, pais que nunca contactam com os professores, mesmo quando estes solicitam a sua presença. Há duas justificações possíveis para esta situação: uma prende-se com o facto de muitos pais terem delegado na escola uma grande parte da sua responsabilidade educativa e os professores mostram-se sépticos quanto à vontade e competências destes em assumi-la; outra diz respeito ao facto de os pais se queixarem, principalmente os pais de nível cultural elementar, que só são contactados pela escola quando os seus filhos estão com problemas. É evidente que, para estes pais, a escola é uma realidade

distante e da qual têm más recordações. Assim, generaliza-se cada vez mais a ideia de que o grau de envolvimento dos pais depende da posição social que estes ocupam. “São pais para quem a escola pós-primária representa um espaço físico e social completamente desconhecido, são pais que não sabem como falar com os professores (mais grave mesmo talvez seja os professores não saberem como falar com os pais...), são pais que não sabem como ajudar os filhos, etc.” (Davies, Marques & Silva; 1993: 89). Contudo, Don Davies concluiu através dos seus estudos que a verdade é que os pais se interessavam pelo progresso dos filhos e pretendiam participar mais na escola, mas não sabiam como o fazer. Se apenas os pais da classe média se envolvem, o fosso entre estes e os de baixos rendimentos vai aumentar ainda mais.

Um último obstáculo está relacionado, mais uma vez, com a resistência dos professores já que estes receiam que o envolvimento dos pais lhes retire poder, o que não parece nada infundado. A participação das famílias na vida escolar dos filhos exige uma partilha de poder. “A questão fundamental está em saber se os professores e o Ministério da Educação estão dispostos a partilhar o poder escolar com as comunidades a que as escolas pertencem” (Marques; 1992: 9).

3. Família e Escola...sem esquecer a Educação

“Já que a educação, mais que uma simples aprendizagem de conteúdos científicos e culturais dirigidos a promover a integração social e profissional do indivíduo, é o despertar de todas as capacidades inerentes ao ser humano, todos os educadores de um educando devem estar presentes em cada um dos diferentes aspectos que o hão-de formar como ser único, e, portanto, original” (Diez; 1989: 10).

É precisamente devido a estes factores que se tem insistido no apelo a uma relação mais estreita entre os pais e a escola, que são dois agentes importantíssimos no dito “despertar de todas as capacidades inerentes ao ser humano”¹⁷. Na verdade, as crianças vivem num mundo “ecológico” em que vários cenários interdependentes coexistem, nomeadamente a família, a escola, os grupos de amigos e a vizinhança (por vezes). A falta de comunicação entre estas instâncias pode provocar rupturas que impossibilitem ou prejudiquem o desenvolvimento saudável da criança. E a contínua interacção entre elas parece ser a única forma de criar uma rede de comunicação capaz de conferir equilíbrio, prosperidade, segurança e confiança ao mundo da criança. Sem dúvida que o

¹⁷ “A transformação da educação passa por um processo de comunicação autêntica entre professores e pais. Só se pode ser educador dentro de um contexto participativo e vivencial. Só se aprende quando existir co-responsabilidade na educação” (Sousa; 2005: 79).

envolvimento dos pais nos restantes cenários de vida da criança dá-lhes poder, influência e permite-lhes um maior conhecimento dos seus papéis e das competências requeridas para o desenvolvimento saudável dos filhos.

Se quisermos centrar-nos nos dois cenários a que nos temos vindo a dedicar no presente trabalho, família e escola, não podemos ignorar as inúmeras vantagens que ambos teriam numa relação mais cooperativa. Infelizmente, ambas as instituições continuam a insistir numa certa resistência a esta relação que acreditamos, com algum esforço, conseguir superar. Com alguma boa-vontade, alguns problemas e implicações, como as abaixo referidas, seriam facilmente resolvidos.

“Para numerosos pais, se a professora é jovem, a sua falta de experiência explica que ela não saiba entender-se com as crianças; se é de uma certa idade, a escola será um peso demasiado para ela. Se é celibatária, como se pretenderá que compreenda as dificuldades da vida familiar? Se é casada, o seu nervosismo é causado pelas preocupações domésticas. Se não tem filhos, não se lhe pode exigir que compreenda os dos outros; se os tem, enerva-se com eles e os seus alunos têm de suportar as consequências” (Dotrens; 1974: 112).

No Quadro 2, apresentamos alguns argumentos que a família e a escola referem no que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos na actualidade, ou da falta dele, e que colocam, mais uma vez, estes dois agentes em lados opostos.

Quadro 2 – A voz dos pais e o lado da escola

A voz dos pais	O lado da escola
<ul style="list-style-type: none">▪ A escola utiliza uma linguagem confusa e difícil de compreender.▪ A marcação de reuniões é feita para dias e horas em que os pais estão a trabalhar.▪ As reuniões na escola limitam-se a uma troca de informações que nada vem acrescentar ao que já estava.▪ Na maior parte das vezes que a escola convoca os pais é para falar de problemas com os filhos.▪ Os professores comportam-se como se fossem os “donos da escola” e os donos da verdade e do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none">▪ Se os pais viessem mais vezes à escola, compreenderiam melhor certas coisas.▪ A escola tem feito um esforço para ser flexível ao nível dos encontros com os directores de turma e as reuniões são marcadas para o final da tarde ou para a hora de almoço, os pais é que não querem comparecer porque não se interessam.▪ Os pais deveriam aproveitar as informações que os professores facultam para conhecer melhor como o seu filho se comporta como aluno e em que tem mais facilidade e dificuldade para que os pais ajustem o seu comportamento em casa.▪ Se os pais viessem à escola espontaneamente ouviriam coisas positivas sobre os filhos, mas não vêm, muitas vezes nem quando são chamados. Só comparecem quando a situação atingiu tamanha gravidade que quando vão à escola ouvem mais coisas negativas.▪ Os pais decidiram adoptar uma atitude de total passividade e quando vêm à escola, alguns mal abrem a boca.

<ul style="list-style-type: none">▪ As famílias não têm ainda voz nenhuma na escola e sentem-se como se não fizessem parte dela.▪ Os professores não querem o envolvimento dos pais na escola, porque temem que estes lhes venham retirar poder.▪ Os professores preferem que os pais se limitem a entregar os filhos lá de manhã, que compareçam nas duas ou três reuniões por ano e nada mais.	<ul style="list-style-type: none">▪ Se os pais não usam as oportunidades que lhes são dadas para participarem no presente, para que querem ter voz na escola?▪ Os pais têm pouca percepção de como se desenrola a vida numa escola porque não estão lá todos os dias.▪ A escola habituou-se à desresponsabilização dos pais e estamos a fazer o melhor que podemos para preencher a sua ausência na vida dos filhos.
--	--

O quadro acima demonstra claramente a desconfiança que mantém uma névoa sobre a relação entre a família e a escola, mas queremos acreditar que ambas chegaram a uma conclusão básica e que tem ajudado a que lentamente se aproximem na busca de *um raio de sol no meio do nevoeiro*: embora diferentes na sua natureza, elas têm interesses, objectivos¹⁸ e preocupações comuns relativamente aos seus educandos, e isto deve ser valorizado acima de tudo.

Mas esta consciência não é o único motivo que tem justificado uma maior relação entre a família e a escola. Outro destes motivos diz respeito ao sentido que a sociedade actual tem incutido sobre responsabilidade educativa, atribuindo aos pais a responsabilidade da educação integral dos seus filhos (psicológica, emocional, comportamental, normativa, e etc.), e não apenas da vertente fisiológica. O desenvolvimento da personalidade da criança exige uma colaboração entre todos os educadores. Outro incentivo a esta maior proximidade é a consciência, cada vez mais vincada, de que a educação é um fenómeno complexo e que para esta ser eficaz deve contar com a acção combinada e coordenada de todos os educadores envolvidos. Um quarto factor é uma maior sensibilização para exigir a participação como um direito, que não se limita ao contexto da escola, mas a todos os outros espaços institucionais. Os cidadãos começaram a ver a organização de uma forma mais horizontal e por esta ordem de ideias consideram que devem ter uma palavra a dizer nos assuntos das várias instituições já que, no fundo, tudo o que é feito nas mesmas lhes diz respeito e afecta as suas vidas, directa ou indirectamente, sejam eles utentes, beneficiários, contribuintes (dependo da instituição de que estejamos a falar). Por último, não podemos ignorar que já existe, juridicamente, determinações para a participação dos pais na vida das escolas.

¹⁸ “Muitas crianças aproveitam-se dos desacordos entre a escola e a família; o prejuízo causado aos alunos pela falta de relações e de entendimento entre os professores e os pais é demasiado grave para que, estando presos ao mesmo objectivo, ou seja educar as nossas crianças, não tentemos um melhor entendimento” (Dotrens; 1974: 32).

“Em Portugal, nos últimos anos, o debate tem dado preferência às questões do controlo e da intervenção que a família deve ter na escola, em especial na sua gestão, mas numa perspectiva meramente administrativa. Aparecem, assim, diminuídos os problemas de natureza educativa, que importa também discutir e aclarar, numa visão cooperativa, no sentido de serem rentabilizados os factores e os recursos que, na família e na escola, podem e devem ser aproveitados em benefício da aprendizagem dos alunos” (Matos & Pires; 1994: 27).

É por isso mesmo que, seguidamente, passaremos a descrever que tipo de apoio a família pode dar à escola e que tipo de apoio a escola pode dar à família.

3.1 Os pais apoiam a escola

“Estará disposto, cada tarde, a consagrar-lhe uma meia hora ou uma hora, não para fazer de papão ou armar em senhor que tudo sabe, mas para simplesmente se ocupar da vida intelectual e escolar do seu rapaz e das dificuldades que, muito naturalmente, ele encontra? Não duvido que não tenha uma tão louvável intenção e estou a vê-lo à mesa fazendo falar o seu filho daquilo que se passou na escola: Que fizeste? Que aprendeste?” (Dotrens; 1974: 86).

Este tipo de acompanhamento dos pais é muito importante, é importante para as crianças se sentirem apoiadas, é importante porque as faz sentir importantes na vida dos pais, é importante porque as responsabiliza, é importante porque as ensina a dar mais valor à escola, é importante porque as faz sentir que a sua família e a escola estão ambas empenhadas em que ela tenha o maior sucesso na sua vida.

Por um lado, há pais que demonstram este interesse: gostam de participar em tudo o que diga respeito à educação dos filhos, frequentam as reuniões, lêem os avisos, consultam a caderneta, deslocam-se à escola voluntariamente, perguntam pelos trabalhos de casa e pelos testes. Por outro lado, há outros pais que demonstram muito pouco interesse pela vida escolar dos filhos.

3.1.1 Os pais e as actividades de aprendizagem em casa

A promoção de actividades de aprendizagem em casa foi já referida quando descrevemos a tipologia de envolvimento dos pais proposta por Joyce Epstein. Chamámo-lhes “actividades de aprendizagem em casa” em vez de “trabalhos de casa” propositadamente, visto que destas actividades podem fazer parte a realização de fichas de trabalho, de cópias, de preparação de um texto, actividades mais ligadas a aprendizagens escolares, mas também fazem parte leituras suplementares (feitas pelos alunos ou pelos pais para os alunos), conversas com os pais sobre as matérias,

pesquisas na Internet, visionamento de programas de vertente cultural, realização de jogos que estimulem a capacidade de raciocínio, a criatividade e o conhecimento geral. Todas estas actividades são igualmente válidas e úteis para o desenvolvimento da criança. Porém, geralmente, os trabalhos escolares são mais valorizados pelo seu carácter formal, o que não implica necessariamente mais garantias de sucesso do que qualquer uma das outras actividades, mas implica que mereçam alguma da nossa atenção.

“A possibilidade de expandir o número de horas passadas em actividades de aprendizagem, não é, por si só, suficiente para tornar o trabalho de casa útil e necessário” (Villas-Boas; 2000: 5). Algumas pesquisas realizadas entre os anos 30 e 60 não encontraram diferenças significativas no aproveitamento dos alunos devidas à realização de trabalhos de casa. Por sua vez, outros autores afirmaram não haver nada de verdadeiramente concreto contra os trabalhos de casa. Mais tarde, a partir de 1983, começou a reafirmar-se o valor dos mesmos, mas acrescentou-se que era necessário que algumas condições fossem cumpridas para que esta estratégia resultasse. Uma investigação feita na Suíça e na Bélgica veio defender que quando a actividade era supervisionada quer pelos professores, quer pelos pais (previamente treinados para esse fim), os trabalhos de casa poderiam desempenhar um papel importante. Outros estudos mais recentes vieram reforçar o efeito positivo que os trabalhos de casa têm quando as crianças contam com o envolvimento dos pais para a sua concretização, independentemente do seu nível sócio-económico ou cultural (Maertens and Johnston, 1972; Cardelle and Corno, 1981; Villas-Boas, 1985). Em muitos estudos, os trabalhos de casa aparecem correlacionados com o aproveitamento escolar, dependendo do tipo de trabalho de casa e do tempo de demora da correcção¹⁹. O tipo de trabalho de casa e o envolvimento dos pais podem, então, ser consideradas as duas grandes condicionantes do sucesso dos trabalhos de casa, como pudemos retirar destes estudos.

O que tradicionalmente se entende por trabalhos de casa são actividades como ler um texto e fazer a ficha de interpretação, fazer contas, escrever as tabuadas, fazer uma cópia, redigir um texto, realizar uma ficha de trabalho. São actividades maçudas e aborrecidas, que os alunos cumprem como uma obrigação, mas às quais não se entregam. Se não tiverem qualquer supervisão dos pais neste sentido, algumas vezes

¹⁹ “Do ponto de vista didáctico, critica-se o tipo de trabalhos de casa que, duma maneira geral, os professores mandam fazer e ainda o tipo de correcção que se faz, quando se faz” (Villas-Boas; 2000: 279).

nem fazem ou despacham-nas rapidamente. Ora será que é isto que se pretende? É útil haver algo que cativa o seu interesse e que estimule a sua criatividade, tem que ser uma actividade em que tenham que pôr algo de si. “Por um lado, o que agora (1999) se verificou foi a clara vantagem das actividades que, para além de estimularem o aspecto lúdico, incluíam elementos de descoberta” (Villas-Boas; 2000: 5). Sabemos que as crianças adoram as novas tecnologias e que o computador e a Internet se tornam amigos de muitas horas. Se estes forem utilizados devidamente e com alguma finalidade, podem ser ferramentas de muito valor. Porque não dar-lhes uma razão válida para usarem estes meios de informação? A escola não pode alienar-se do que se passa no mundo, principalmente quando o seu público é maioritariamente jovem. A realização de trabalhos de descoberta e de pesquisa, para além de ser muito estimulante e de permitir uma grande integração de capacidades, é também uma forma de aproximar a escola dos alunos e de a mostrar actual e capaz de acompanhar o seu tempo. Mas não são só os professores e a escola que criam entraves a este tipo de trabalhos de casa, “[...] muitos pais têm a impressão de que o filho não trabalha se não o virem a trabalhar. Ficam satisfeitos ao contemplá-lo estudiosamente debruçado para os livros e cadernos. O retrato “robot” social do “bom aluno” fornece-lhes esse modelo” (Honoré; 1980: 30). Para grande parte dos pais um trabalho de casa que não envolva “esforço e suor” não é verdadeiramente trabalho. O exemplo que tinham da sua própria escolaridade diz-lhes que não há trabalho de casa que se faça com alegria e prazer e que a estratégia do jogo não passa de pura distração. Mas a criança pensa de maneira diferente: o jogo estimula a sua capacidade intelectual e é um elemento essencial ao seu desenvolvimento. Não estamos a querer dizer que se deveriam extinguir os trabalhos de casa, pois isto poderia significar mais um corte na relação com a escola, o que sugerimos é que se substituam aqueles exercícios mecânicos por “actividades individuais ou colectivas que sejam realmente educativas e contribuam para o pleno desenvolvimento da criança” (Honoré; 1980: 31).

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é um tópico que tem ganho cada vez mais relevância e um dos aspectos a que se tem dado muito relevo é à necessidade de os pais trabalharem com os filhos em casa, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural. A influência dos pais tem um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo da criança e no seu aproveitamento. “Está também provado (Bloom, 1981) que com estas implicações dos pais, eles [os filhos] modificarão as suas expectativas escolares, as actividades no meio ambiente e criarão hábitos de trabalho

que, por seu turno, afectarão positivamente o rendimento escolar” (Lima; 1998: 110). O facto de estarem num contexto mais familiar, permite que os momentos de aprendizagem partilhados pelos pais e pela criança sejam individualizados e particulares, mas nem por isso é um processo neutro já que há vários factores que influenciam esta interacção e que determinam a forma como ela deve ser guiada e o sucesso que terá: “as relações família-escola, o passado escolar das famílias, os seus projectos de futuro para a criança, o tipo de criança que é, o seu carácter, o seu temperamento, o seu lugar na família, as relações familiares, o tipo de escola e o seu nível (privado, público, ciclo de ensino, urbana ou rural), etc.” (Lima; 1998: 109). Mas nenhum destes factores deve inibir os pais de partilhar estes momentos de aprendizagem com os filhos, que tanto representam para uns e para outros. Este contexto mais individualizado de aprendizagem pode ter duas grandes vantagens que Maria Adelina Villas-Boas nos transmite na seguinte citação:

“[...] o trabalho de casa poderia constituir um meio apropriado para aumentar o tempo de situação de aprendizagem, permitindo simultaneamente respeitar as diferenças individuais, na medida em que a criança seguiria o seu próprio ritmo de aprendizagem, gastando naquelas tarefas todo o tempo necessário” (Villas-Boas; 2000: 280).

Um dos elementos essenciais a estes momentos de trabalho é que haja um ambiente propício, sem distrações nem barulhos incomodativos e desconcentrantes. “A maioria das crianças com mais de 11 anos, e algumas idades inferiores, têm de enfrentar o facto de que uma pequena porção de trabalho de casa constitui um acompanhamento inevitável dos seus dias escolares e podemos auxiliá-las fornecendo-lhes um ambiente propício” (Edge; 1998: 221). Nestes tempos de casas pequenas os alunos fazem, muitas vezes, os trabalhos de casa na sala de estar da família (não têm escritório para o efeito e o quarto é pequeno e partilhado com mais um ou dois irmãos). Assim, na sala a criança tem que lutar contra as distrações da televisão, do rádio, das conversas dos pais e das brincadeiras dos irmãos e tem muita dificuldade em concentrar-se. Para esta situação há duas soluções possíveis: colocar uma mesa e uma cadeira no quarto para que a criança pudesse trabalhar sossegada, com ou sem a ajuda dos pais e/ou recomendar aos restantes membros da família que se dediquem também a actividades tranquilas.

“A maioria dos pais das crianças em idade escolar têm de enfrentar o problema de ajudar ou não ajudar os filhos nos seus trabalhos de casa” (Edge; 1998: 222). Por um lado, sendo o objectivo dos mesmos verificar se a criança compreendeu a lição e sabe reflectir e aplicar o que aprendeu, a ajuda dos pais pode impedir o professor de perceber o que o aluno sabe e não sabe. Mas, quando falamos no envolvimento dos pais nestas actividades, não se pretende que eles façam os trabalhos dos filhos, pretende-se sim

que eles deixem os filhos contar o que aprenderam, procurem fazer sozinhos na presença dos pais e, só no caso de haver dúvidas ou de as crianças não terem bem claros os conceitos e conteúdos aprendidos, os pais podem ajudá-las a relembrar. Uma boa estratégia é expor uma situação semelhante à que é colocada no exercício do manual ou da ficha de trabalho e resolvê-la em conjunto com a criança. Seguidamente, deixar a criança resolver a inicial sozinha. Para que esta interação tenha ainda mais sucesso, é importante que os pais se aconselhem com os professores sobre os melhores métodos e estratégias a utilizar, visto que já não serão as mesmas de quando eles andavam na escola. “Torna-se necessário, pois, que aos pais sejam dadas instruções concretas quanto ao modo como se espera que ajudem os filhos no trabalho de casa, para além dos professores se manifestarem disponíveis para qualquer esclarecimento” (Villas-Boas; 2000: 6).

É importante que os pais não invistam todas as suas esperanças no outro agente educativo, a escola, e assumam a responsabilidade que lhes é devida. Hoje em dia, as turmas são muito numerosas e não há possibilidade de os professores prestarem a atenção individual que muitos alunos precisariam e que todos os alunos mereceriam. Assim, os pais podem e devem auxiliar a criança. A maior parte dos professores agradece esta colaboração espontânea e tem todo o prazer em cooperar, dando aos pais todas as informações necessárias sobre a matéria, os livros que podem consultar ou a melhor maneira de abordar algumas questões. É também muito importante que a criança sinta que os pais demonstram interesse pelos seus trabalhos, pois para além de se sentir encorajada, sente ainda que a escola e a família não são dois contextos de aprendizagem independentes. Vivendo todos os pais o culto das notas, os únicos momentos em que algumas crianças usufruem da ajuda dos pais é para estudar para os testes.

3.1.2 Os pais e as notas escolares

As notas escolares são para os pais algo muito sério, e são várias as razões que motivam este culto das notas, das quais referimos duas que nos parecem importantes a título de exemplo: por um lado, os bons resultados escolares dos filhos conferem-lhes como que um certo estatuto social, para além do imenso orgulho que os invade; por outro lado, o aproveitamento que temos na escola parece determinar o sucesso ou insucesso que teremos no futuro, e dada a instabilidade que assombra a nossa sociedade, os pais

vivem numa imensa ansiedade relativamente ao futuro dos filhos. “A maioria dos pais, que se preocupa com os progressos académicos do seu filho, é motivada pelo receio do que será o futuro do jovem; contudo, para a criança, o futuro quer dizer amanhã, ou no máximo daqui a alguns dias” (Bettelheim; 1989: 101). De facto, aos olhos da criança a distância que a separa do fim da sua escolaridade e da sua entrada na adultez é imensa, parece-lhe afastado uma eternidade. As crianças vivem o aqui e o agora e, neste seu tempo, a presença dos pais em todos os momentos da sua vida é importantíssima.

Poderíamos dizer que quase todos os pais têm sempre uma palavra a dizer quando se trata de notas escolares. Podem até não saber mais nada da vida dos seus filhos, mas sobre as notas vão, geralmente, perguntando. Ora isto passa às crianças a sensação que o valor que têm está directamente dependente do aproveitamento escolar que conseguem atingir. Isto é terrivelmente destruidor, e promove uma certa rejeição em relação às notas por aquilo que elas representam para os pais, e porque parecem determinar a quantidade de amor que os pais têm para lhes dar. Por seu lado, para os pais uma nota tem um significado muito claro e transparece as capacidades que o seu filho tem ou não tem, o que é capaz de fazer e o sucesso que vai ter no futuro. Será que uma nota é algo tão evidente e de significado tão óbvio? Será que a nota que temos determina do que somos capazes ou determina aquilo que fomos capazes de fazer naquele momento? Será uma nota algo definitivo e, como consequência, rotulador? Em seguida, e com a ajuda de alguns testemunhos e alguns episódios vamos reflectir um pouco sobre o valor que têm as notas e o valor que lhes é dado pelos pais.

“Se, com um mestre muito indulgente, o seu filho apenas tiver 5 ou 6, é possível que, perante esses resultados muito satisfatórios, se decida a inscrevê-lo num ensino secundário e ficará muito espantado e perturbado ao constatar, depois, as dificuldades em que o seu filho tropeçará. Ao contrário, se tiver 4 com um mestre severo, talvez hesite e terá a satisfação de constatar que o arranque num outro ensino diferente é feito sem dificuldade” (Dotrens; 1974: 83)

Assim, deste episódio podemos concluir que uma nota não tem o mesmo significado conforme é dada por um professor ou por outro. O trabalho que para um professor pode ser muito bom, para outro pode ser apenas bom, o que também depende do grau de exigência que cada um deposita sobre os seus alunos. O que se passa com o professor no momento (doença, problemas familiares ou qualquer outro tipo de preocupações) acaba por interferir no seu estado de espírito e na sua disposição para se entregar às suas funções, o que pode determinar que o seu grau de exigência aumente ou diminua. Daqui se conclui que há outros factores que influenciam na nota que dá um professor, a começar pelo próprio professor, e, por isso, é preciso que os pais não dramatizem

demasiado uma nota. Mas vamos continuar a ver outras situações que nos demonstram como as notas são elementos absolutos.

“O Diabo Coxo precipita-se a seguir para uma rica casa, onde o papá dá um afectuoso remoque a Olivério (14 anos e meio): “15 em Matemática? Bravo, Verinho. Já sabes que, se continuares assim, podes contar com a tua motorizada!” (Olivério cala-se muito bem calado e não diz que foi ao acaso que escolheu as respostas do exercício)” (Barlow; 1977: 8).

Este episódio traz-nos uma experiência diferente com as notas escolares: desta vez um pai elogia a nota do filho e garante-lhe que se continuar assim, receberá a motorizada que tanto quer. Recebemos a informação adicional que, na verdade, Olivério, apesar de ter tido um 15 na prova de Matemática, não dominava a matéria, simplesmente tinha tido sorte nas respostas que aleatoriamente foi escolhendo. Esta situação mostra-nos, novamente, que uma nota não avalia necessariamente aquilo que o aluno sabe e muito menos o que o aluno é; a nota avalia simplesmente o que o aluno fez naquele momento, e nós, tal como os professores, temos uma realidade própria que nos influencia e que determina o que somos capazes de fazer naquele momento. Assim, uma nota não avalia o valor de um aluno, mas sim a qualidade duma prova em particular. O facto de um aluno ter acordado melhor ou pior, de se sentir bem ou de ter uma dor de cabeça ou uma dor de barriga, o facto de gostar ou não da disciplina, o facto de gostar ou não do professor, o facto de ter visto os pais a discutir na noite anterior, o facto de ter tido uma nota baixa no último teste da disciplina, tudo isto influencia muito a forma como se sente e a disposição que tem para fazer a prova. Há alterações na nossa vida em que precisamos de tempo para nos habituarmos e organizarmos, ora vejamos.

“[...] o pai de Filipe (11 anos) prega uns magistrais açoites ‘com música e foguetes’ ao seu rebento por causa dum 5 a Inglês. No entanto, Filipe, que mudou de turma no decorrer do ano, trabalha como...um danado para se adaptar ao método que o seu novo professor utiliza” (Barlow; 1977: 9).

Quer seja uma mudança de cidade, ou uma mudança de escola, ou uma mudança de turma, implica sempre um período de adaptação da criança. Principalmente porque, como já foi dito em capítulos anteriores, falamos de faixas etárias em que as crianças apreciam a rotina e uma organização criteriosa e estável de todos os acontecimentos do dia. Naturalmente que uma mudança como esta vai deixar a criança mais insegura e com mais necessidade de apoio dos pais para conseguir ultrapassar as dificuldades. No caso acima descrito, o pai de Filipe limitou-se a atender à nota por si e não pensou no que aquela nota poderia estar a querer dizer-lhe: que o filho está a precisar de ajuda, ou que está a ter dificuldade a adaptar-se à nova turma e aos métodos dos novos professores, ou que o filho está a sofrer porque desceu as notas e está tão assustado que não consegue pensar em mais nada, o que faz com que se sinta muito ansioso e

não consiga dedicar-se completamente nos testes. Não podemos esquecer que uma nota é apenas um elemento na carreira escolar do aluno, e que há muitos outros factores que fazem parte dela.

“Uma criança normal numa classe formada por alunos fracos é olhada como um muito bom aluno. Terá boas notas e beneficiará do facto de se encontrar perante camaradas menos desenvolvidos que ela. Ao contrário, o mesmo aluno se colocado numa classe adiantada será considerado como tendo muita dificuldade, o que se traduzirá por notas pouco satisfatórias” (Dotrens; 1974: 83).

Para além da relatividade que lhe inculcam as diferenças entre os professores, também o factor turma pode influenciar o aproveitamento escolar de uma criança. Naturalmente que o professor cria uma imagem da turma e estabelece os seus parâmetros de avaliação, que não têm que ser rigorosamente iguais em todas as turmas, ele adapta os seus critérios à realidade que tem (assim como cada aluno é diferente do outro, cada turma é também diferente da outra). Ora, um aluno trabalhador e estudioso numa turma com alunos pouco dedicados pode vir a destacar-se; o mesmo aluno numa turma adiantada, pode sentir mais dificuldade em acompanhar, pois para além de sentir que os colegas se sentem mais à vontade e têm melhores resultados, o próprio grau de exigência do professor também aumenta, numa adaptação ao público que tem.

“Tratei um físico de destaque, intelectualmente dotado, que nunca arranjava amigos, nem na escola elementar, nem no liceu. Todos os professores o punham em evidência de todos os modos possíveis; por exemplo, sempre que queriam mostrar a classe a visitantes, era só a ele que faziam perguntas. Era o campeão das chamadas e recebia todas as honras [...] O medo e a ansiedade apoderaram-se dele, e acabou por necessitar do cuidado de um psiquiatra, enquanto os seus companheiros de classe, menos dotados, mas normalmente adaptados, se tornaram adultos felizes” (Odenwald; 1973: 126).

Temos tendência a pensar que os bons alunos são muito felizes e que gostaríamos de ser como eles. Contudo, isto não é necessariamente verdade. Como pudemos ver no relato acima, a referida criança era intelectualmente dotada, teria certamente um aproveitamento acima da média. No entanto, era profundamente infeliz, por um lado porque era rejeitado pelas outras crianças da turma e não tinha amigos, por outro lado, porque as pessoas depositavam demasiada confiança nele e nas suas capacidades e isso deixava-o muito ansioso. A verdade é que, num mundo que necessita de cooperação e compreensão mútuas, estimular exageradamente o espírito competitivo e individualista nas crianças pouco acrescenta ao seu desenvolvimento social e cultural. Porém, não podemos esquecer-nos que há crianças que têm efectivamente dificuldades de aprendizagem e que se vêem permanentemente confrontadas com resultados pouco satisfatórios, o que também é difícil de gerir; para dificultar ainda mais a situação há muitos pais que não compreendem porque hão-de ter um filho menos dotado e acusam a

criança de não se esforçar. A verdade é que o que estamos a pedir à criança é que aguente algo que nós adultos também não poderíamos suportar: “[...] que trabalhador – e que professor – aceitaria perseverar num ofício em que recebesse constantemente provas da sua incapacidade? A criança é obrigada a isso” (Honoré; 1980: 21/22). Assim, o que queremos dizer é que o sistema competitivo de classificação das nossas escolas não auxilia muito nem os muito brilhantes nem os menos dotados. Tanto uns como outros acabam por se sentir infelizes e frustrados.

Não queremos com isto dizer que os pais devem olhar as notas com desprezo, e muito menos que não devem olhar para elas. Sabemos que, de uma matéria para outra, as apreciações são muito variáveis, pois os alunos excelentes em tudo são raros e desde cedo manifestamos aptidões e interesses mais para umas coisas do que para outras. Sabemos, também, que a diversidade de professores determina em grande parte as boas e as más notas, dependendo se o professor é mais ou menos exigente, se está mais ou menos satisfeito com a sua situação profissional, entre outras. Sabemos ainda que o contexto de escola e, principalmente, de turma em que está inserido pode facilitar a que seja um melhor aluno ou condenar a que seja um aluno com aproveitamento pouco satisfatório. Sabemos ainda que o estado de espírito do aluno, a sua personalidade e a situação familiar que vive influencia na forma como se entrega aos estudos. “[...] uma nota não tem uma significação absoluta: segundo as circunstâncias, a mesma nota pode representar um resultado encorajante ou inquietante, o fruto dum trabalho intenso, um “acidente de percurso” sem grande importância ou, pelo contrário, “o princípio do fim”” (Barlow; 1977: 11/12). Os pais não devem deixar de se interessar pelas notas pois, no fundo, acabam por ser as únicas informações que recebem sobre o desenvolvimento, aproveitamento e comportamento dos filhos na escola, no entanto devem aprender a interpretá-las antes de as sobrevalorizarem. A nota é um produto de factores complexos em que o valor do aluno normalmente não determina a maior parte.

É muito importante para as crianças que os pais manifestem interesse por elas no seu todo, e inclusivamente pela escola, mas é ainda mais importante que os pais reflectam sobre a forma como encaram a escola na vida dos filhos e principalmente na forma como encaram e reagem às suas notas, pois para as crianças não há nada mais determinante do que a aprovação ou desaprovação dos pais. Vejamos o que nos diz o Cristiano, 14 anos, sobre este assunto.

“Esta manhã, despertei em plena forma. Um belo dia se anuncia para mim, a não ser que o azar me perseguisse. Parti saltitando como um pardal no caminho para a

escola. Entrei com os meus colegas. Sentámo-nos. O professor disse-nos: 'Vou entregar-lhes os exercícios. Dum modo geral, não estão muito maus.' Ele diz o nome e as notas dos alunos. De repente, o meu nome fustiga nos lábios do professor: 'Cristiano C.: 16'.

A campainha soou, e a seguir fomos para a aula de Alemão. O professor entregou também os exercícios. Tive 9 e não fiquei orgulhoso com isso. Os meus pais dirão que 16 em Matemática é uma boa nota e as felicitações durarão um minuto no máximo. Mas do 9 irão falar durante todo o dia, e o meu pai dirá ainda à minha mãe: 'Não serve de nada zangarmo-nos, o resultado há-de ser sempre o mesmo!'" (Barlow; 1977: 78/79).

Para a maioria das crianças, o interesse que os pais têm pelo trabalho delas é da maior importância para o seu êxito escolar. O que acontece é que crianças e pais vivem numa base de prioridades diferente e acabam por nem sempre se compreenderem. Aproveitando o exemplo da situação de Cristiano: este não consegue compreender porque é que, entre uma boa nota e uma nota mais baixa, os pais fazem questão de sobrevalorizar a segunda prestando muito pouca atenção à primeira. Esta atitude deixa as crianças profundamente desanimadas e inseguras. Os pais vivem muito as notas dos filhos e a partir do momento em que as crianças entram na escola esta passa a ser a sua grande preocupação o que é também motivo para os filhos se sentirem ansiosos, principalmente porque parece que os pais passaram a interessar-se apenas pelo seu aproveitamento e não neles como pessoas. Isto é perceptível em situações tão simples como num diálogo à mesa de jantar em que os pais perguntam "o que fizeste hoje?" mas o que, na verdade, querem saber é "o que fizeste hoje na escola?", prestando pouco interesse a outros assuntos que para a criança são igualmente importantes e fazem parte do seu desenvolvimento pessoal e social (como por exemplo os amigos, as brincadeiras, os aborrecimentos, etc.).

Outro ponto muito importante que nos sugere o testemunho de Cristiano diz respeito à última observação que fez o seu pai: *'Não serve de nada zangarmo-nos, o resultado há-de ser sempre o mesmo!'*. Para a criança, a tradução directa desta frase é: não há nada a esperar dele, vou desinteressar-me do assunto. A confiança que depositamos nos nossos filhos pode vir a ser a chave do seu sucesso, temos que mostrar que acreditamos neles, que acreditamos que são capazes, sempre numa atitude positiva. Rosenthal fez uma experiência muito interessante que veio trazer conclusões determinantes para esta discussão sobre a atitude que devem demonstrar os pais quanto ao aproveitamento dos filhos. A sua experiência desenrola-se em dois tempos. O referido psicólogo pediu a doze estudantes que adestrassem ratos para a tradicional experiência do labirinto. A uns diz que lidariam com animais particularmente dotados devido aos seus caracteres genéticos. A outros diz que lidariam com animais muito pouco dotados, dos quais não se poderia

esperar muito. No final verificou-se, no termo da aprendizagem, que o primeiro grupo obteve muito melhores resultados do que o segundo. Todavia, os animais eram idênticos, pois foram repartidos aleatoriamente em dois grupos, o que variou foi a atitude dos domesticadores e a sua convicção quanto aos resultados dos seus esforços. Ao primeiro grupo foi incutido que os ratos eram dotados e eles depositaram muita confiança neles e na sua tarefa, o segundo grupo ficou desmotivado à partida e não acreditava no sucesso. Rosenthal veio, mais tarde, a comprovar esta teoria nos humanos também. O pai de Cristiano pareceu querer dizer que não confia no filho e nas suas capacidades e isto pode ser terrivelmente destruidor para o futuro de uma criança, pois a sua auto-estima e auto-confiança saíam profundamente afectadas e as próprias crianças deixam de acreditar em si próprias, começando a deixar-se dominar por um sentimento de inferioridade que poderá atormentá-las toda a vida²⁰. Outra das atitudes que abala a auto-confiança das crianças é serem comparadas com os irmãos ou com os filhos dos vizinhos ou de uma amiga. Nós somos o que somos, não somos o que somos por sermos parecidos ou diferentes, mais ou menos do que este ou aquele²¹.

Não há duas crianças iguais e cada uma tem o seu valor e as suas aptidões especiais, devemos aprender a valorizá-las por aquilo que são e por aquilo que têm de melhor e a confiar nelas. Os nossos filhos precisam que confiemos neles.

Para terminar este ponto, gostaríamos de lembrar que os pais funcionam como modelos para os filhos e que a maior ou menor formação que os pais têm pode originar que terão de fazer um esforço maior ou menor para motivar os filhos para a escola. A maior ou menor formação dos pais é geralmente indicativa do interesse que demonstram pela vida escolar dos filhos. Os pais da classe alta/média evidenciam um interesse notável pelas actividades escolares dos filhos, elogiam os seus êxitos e estimulam-nos tendo em vista o seu sucesso académico, para não falar que se apresentam como modelo para identificação cultural dos filhos. Os pais da classe baixa interessam-se mais pela melhoria da condição sócio-económica dos filhos, mas não podem proporcionar-lhes modelos adequados de interesses intelectuais pois muitos deles nem sequer sabem ler e escrever.

²⁰ “Que inesgotável confiança não teremos nós de demonstrar quotidianamente aos nossos filhos se quisermos dar-lhes todas as oportunidades!” (Barlow; 1977: 115).

²¹ “Durante toda a minha escolaridade, sofri por não ser senão ‘o irmão do meu irmão’. [...] Os meus professores nunca deixavam de me comparar com ele. Recordar-me-ei toda a vida do riso escarninho do meu professor de Língua Materna no 1º ano: ‘Os irmãos X sucedem-se, mas não se parecem’” (Barlow, 1977: 81/82).

Concluindo, no meio familiar encontramos um conjunto de variáveis que influenciam o rendimento escolar: a autoridade parental, a estruturação familiar, a expressão de afeição dos pais ou ausência dela e os comportamentos relacionados com a escola como a estimulação, participação, ou a indiferença. Nem sempre aquilo que mostramos ser na escola é sinónimo do sucesso ou insucesso que teremos no futuro: “Os escritores Proust e Zola colecionavam zeros em Composição Francesa; o pintor Cézanne tinha notas muito baixas a Desenho. Quanto a Einstein – o mais genial sábio que sem dúvida a Terra deu – era qualificado de ‘débil mental’[...]” (Barlow; 1977: 83).

3.1.3 Os pais e as recompensas e os castigos

“Natália (12 anos): “Eu não sou muito forte em Matemática. No princípio do ano lectivo, a minha mãe prometera à minha irmã dar-lhe 50\$ sempre que ela tivesse pelo menos 13 em Matemática. Eu ripostei logo, perguntando à minha mãe porque é que eu não tinha também o direito à mesma recompensa. A minha mãe aceitou sem objecções: dada a minha fraqueza em Matemática, ela não corria demasiados riscos!”

Ricardo (10 anos [...]): “Quando tenho uma nota acima de 10, o papá dá-me 10\$. Quando a nota é abaixo disso, sou eu quem lhe dá 10\$. Por enquanto, estou longe de estar em défice!”

Marcial (12 anos): “Está pautado como no papel de música. Quando tenho mais de 13, o Paternal sorri; quando tenho entre 8 e 12, resmunga; quando tenho menos de 8, bate-me!”

Violante ([...] 13 anos, pai ausente): “Na escola trabalho que nem uma burra. E a mamã fica tão contente quando tenho boas notas! Quando elas são más, não me ralha, mas tem um ar tão triste! [...]” (Barlow; 1977 106/107).

Estes testemunhos de crianças levam-nos a levantar alguns problemas, a que vamos tentar responder.

1º Um problema de fundo: Serão os castigos um bom princípio para levar a criança a seguir o bom caminho? E as recompensas? Serão os castigos e recompensas bons métodos em matéria de educação?

2º Um problema de meios: Justifica-se a existência dos castigos corporais? A melhor recompensa é o dinheiro? Deve-se jogar com a afectividade da criança como castigo e recompensa?

3º Um problema de motivos: Porque razões devemos punir ou recompensar as crianças? Será que uma má nota na escola é a pior ofensa que uma criança pode cometer?

No que diz respeito às recompensas, parece que na nossa sociedade temos tendência a acostumar-nos a fazer tudo com uma recompensa em vista: nos cafés somos bem atendidos pois o empregado de mesa está à espera que deixemos uma gorjeta, o mesmo

se passa nos restaurantes; em muitas empresas, os operários aguardam ansiosamente os ditos prémios de produtividade para que tanto trabalharam; por esta ordem de ideias estamos sensibilizados para a questão das recompensas e habituamos os nossos filhos a trabalharem sempre com vista a alguma recompensa. Desta forma, estamos a retirar aos momentos e sucessos de aprendizagem, a alegria e a satisfação naturais de descobrir algo novo ou de atingir um objectivo através do nosso esforço²². Passamos a incentivar as crianças a esforçarem-se não por elas, mas por algo material que ganharão com aquela conquista. O que é realmente importante é promovermos o gosto pela aprendizagem e pelo desenvolvimento. É possível que, no imediato, recompensas e castigos tenham efeito e ajudem as crianças a aplicar-se e sabemos que a intenção dos pais também é a melhor, porém não queremos deixar de dizer que é essencial que os pais alertem os filhos para o prazer de aprender coisas novas e consciencializá-los que os sucessos e insucessos que vão tendo só a eles mesmos vão beneficiar e prejudicar, respectivamente. As crianças devem trabalhar por si e para si e não pelos pais e para os pais. Há mesmo autores que defendem que este sistema de castigos e recompensas é uma forma de amestração e não de educação. Vejamos o que nos diz Barlow: “*Educar* – a origem latina da palavra indica-o claramente – significa em primeiro lugar *conduzir*. Seria de desejar que as crianças não fossem conduzidas como os burros, ora na esperança da cenoura, ora sob a ameaça da chibata!” (1977: 110).

No que diz respeito aos castigos, ainda há pais que acreditam que os castigos são necessários para a formação de crianças bem-comportadas. Geralmente, são os pais que também eram castigados regularmente na sua infância que defendem que o castigo é uma coisa natural e necessária e argumentam que a eles não lhes fez mal nenhum levarem umas palmadas. “Este é um dos argumentos que frequentemente surgem e que não é nada fácil contradizer. Felizmente que um grande número de crianças têm saúde suficiente para suportar as falhas de uma educação errada” (Moura; 1974: 355/356). Assim, já não parece ser tão natural e necessário castigar as crianças. “Conheci dezenas de famílias em que os pais nunca levantaram a mão, nem puniram ou humilharam de qualquer forma os seus filhos e, no entanto, as crianças eram extremamente cooperantes e educadas” (Spock; 1988: 28/29). Se pensarmos em castigo corporal, este é ainda mais reprovado, pois não é considerado educação, mas sim censura. Se nos tentarmos

²² “A atitude estimulante dos pais, no que respeita ao desempenho escolar dos filhos, encorajando-os a prosseguir na sua busca pessoal da verdade, é considerada positiva e determinante para o aperfeiçoamento progressivo do seu recorte moral e intelectual” (Sousa; 2005: 80).

colocar no lugar da criança podemos tentar perceber o que ela sente quando um adulto (muito maior que ela) está furioso, gritando com ela ou, pior, batendo-lhe. Ela sente que não pode fazer nada, que não tem forma de se defender. Tendo os pais como modelos, a criança aprende ainda que é correcto resolver os seus problemas com violência e que através desta poderão fazer vencer os seus pontos de vista. Quando um pai bate numa criança está a usar sobre ela o seu poder para a obrigar a ser diferente do que é. “O castigo físico leva a conclusões erradas: ensina que quem tem o poder é que está certo; transforma algumas crianças em adultos irritáveis; e, no que se refere ao comportamento, a criança torna-se bem-educada apenas porque tem medo de ser fisicamente castigada” (Spock; 1988: 29). É importante que as crianças compreendam porque se devem comportar desta ou daquela forma, e não comportar-se simplesmente porque têm medo do castigo. Há países que aprovaram legislação que proíbe os pais de utilizarem todas as formas de castigo físico. O caso da Suíça data de 1979.

De facto, temos que concordar que o castigo corporal sugere inúmeros problemas. “Em primeiro lugar, porque é um método de disciplina pelo medo e pela força; em segundo lugar porque não mostra à criança em que é que o seu comportamento está errado; e, finalmente, porque estou convencido que não constitui, a longo prazo, um dissuasor eficaz” (Edge; 1998: 343). Se utilizarmos o castigo corporal em demasia, este acaba por perder a consistência e a criança habitua-se a ele, fazendo-o perder todo o significado. É muito melhor ter uma conversa séria com a criança e explicar-lhe qual foi o comportamento incorrecto que apresentou, para que o problema não volte a repetir-se.

Por vezes, é importante começar por fazer uma advertência muito clara e com a respectiva enunciação do castigo que virá se a criança desobedecer às regras. Desta forma, deixamos à criança a opção de obedecer ou não e fica claro para ela qual foi o comportamento incorrecto que teve e que motivou o castigo. Isto pode ou não resultar dependendo também da idade da criança: para crianças com menos de três anos que ainda não desenvolveram o respeito pela autoridade baseada na confiança e sabedoria dos pais, uma advertência pode soar a desafio e como as crianças nesta idade têm um grande desejo de se tornarem independentes, o mais provável é que desobedeçam. Caso tal venha a acontecer, é importante que os pais sejam coerentes e cumpram aquilo que disseram, caso contrário a criança vai deixar de acreditar no que eles dizem e na próxima vez certamente que a advertência não terá qualquer efeito.

No que diz respeito ao 2º problema: os meios de recompensar e de punir, é difícil dizer o que pode ser uma boa recompensa, mas seria sempre preferível que se evitassem as coisas materiais, pois dessa forma não fazemos as crianças perceberem de facto porque é que é bom ter boas notas ou portar-se bem, a título de exemplo. A maior recompensa poderia ser o prazer e felicidade que dão aos pais. Quando uma criança se mostra prestável e cooperadora, é essencial que os pais mostrem o seu reconhecimento. “As recompensas são más se forem utilizadas como suborno ou se forem o resultado de uma boa acção” (Edge; 1998: 345/346).

Quanto aos castigos, prevê-se que a forma como a criança fez sentir os pais também é um bom dissuasor.

“Ela não se limitava a desaprovar um acto. A expressão do rosto mostrava que deixava de gostar de mim, pelo menos durante algum tempo, e em lugar do amor surgia a condenação e a fúria. [...] Na infância, a culpa, na sua forma mais simples, é a ansiedade de perder o amor dos pais, com tudo o que esse amor implica numa fase da vida extremamente dependente” (Spock; 1988: 176).

Não dizemos que seja correcto fazer uma criança sentir que já não gostamos dela, pois isso deixa-a num terrível sofrimento, chegando mesmo a pensar que os pais vão abandoná-la. Privar a criança de algo que ela gosta muito parece ser eficaz, diríamos mesmo que é mais eficaz do que o castigo corporal. No caso das crianças que ganham o hábito de morder, uma das estratégias de castigo mais usadas é a retaliação, isto é, quando a criança morde, mordem-na também. No entanto, os resultados deste método parecem um pouco duvidosos visto que a criança percebe que o seu comportamento é desagradável e doloroso, mas nada lhe diz que está errado. “Mas como conceber o castigo para que este consiga o seu fim, para que eduque a criança? Deve ser justo e aplicado com reflexão para não abalar a confiança entre pais e filhos” (Moura; 1974: 348).

Os motivos que justificam as recompensas e os castigos são difíceis de definir, mas à partida farão sentido desde que o fim último e principal seja educar. Poderão ser situações relacionadas com o comportamento das crianças com os pais, com o seu relacionamento com os outros, com alguma situação que se passou na escola, entre outros motivos. Mas podemos dizer à partida que as notas da escola não deverão ser os grandes motivos pelo que já foi dito no capítulo anterior.

3.1.4 Os pais e as idas à escola

Como já tem vindo a ser dito, o envolvimento dos pais na escola é bastante reduzido, e uma das situações em que isso se nota é efectivamente nas pouco frequentes ou até inexistentes idas dos pais à escola. Na maioria das escolas há pelo menos três reuniões de pais ao longo do ano (trimestrais – uma no final de cada período) e em todas as escolas os directores de turma marcam uma hora semanal no seu horário para receber os pais.

“As sondagens feitas por Marques (1991) mostram que mais de 50% dos pais não comunicam com o director de turma, uma única vez no ano, apesar de estar disponível na escola para receber os pais uma hora por semana. Os estudos de Marques (1991) mostraram, também, que são sobretudo os pais económica e culturalmente mais desfavorecidos que menos comunicam com o director de turma” (Davies, Marques & Silva; 1993: 40).

Estas idas dos pais à escola são importantes para que pais e professores possam trocar informação sobre os filhos/alunos, ultrapassar algum mal-entendido, para que se discutam sugestões para um melhor funcionamento da escola ou para planear a actuação que seja mais benéfica para o aluno.

Assim, e segundo Matos, as reuniões entre os pais e os professores são benéficas para os dois intervenientes.

Podem ajudar os professores a:

- ✓ Compreender as expectativas dos pais face à escola;
- ✓ Obter mais informações sobre os alunos;
- ✓ Informar os pais sobre os progressos dos filhos e sobre a melhor forma de os pais os estimularem em casa;
- ✓ Desenvolver uma relação de confiança com os pais;
- ✓ Pedir auxílio aos pais;
- ✓ Convidar os pais para fazer trabalho voluntário na escola;
- ✓ Dar a conhecer aos pais os aspectos mais relevantes do Projecto Educativo da escola, nomeadamente aqueles que necessitam da sua implicação.

Podem ajudar os pais a:

- ✓ Compreender melhor o funcionamento da escola;
- ✓ Comunicar preocupações e fazer sugestões para melhorar a escola;

- ✓ Conhecer actividades que ajudem a promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos;
- ✓ Colaborar e influenciar a tomada de decisões;
- ✓ Conhecer melhor as dificuldades dos seus filhos.

Para que estes encontros decorram tranquilamente é necessário que o director de turma tome alguns cuidados no sentido de receber os encarregados de educação da melhor forma possível. Ao nível da sua postura, espera-se que adopte uma atitude de modéstia e de colaboração que será essencial, principalmente para os pais provenientes de meios culturais mais desfavorecidos e que não se identificam com a escola. Outra estratégia importante para motivar os pais a virem às reuniões é enviando as convocações com duas semanas de antecedência ou mesmo juntar às convocações uma nota pessoal, escrita à mão pelo próprio director de turma, insistindo na sua presença. É aconselhável que este seja flexível quanto à marcação de horários e procure fazer uma sondagem prévia para ver quais os dias que são mais convenientes para os pais e ajustando depois com a sua disponibilidade. Espera-se que o director de turma prepare a reunião com antecedência e escolha uma ordem de trabalhos lógica e concisa. Os pais vão gostar de sentir que os professores confiam nos seus filhos e neles para os educarem e que se trabalharem todos em conjunto as crianças é que ficarão a ganhar, adoptando assim uma atitude mais optimista e animadora.

Temos estado a referir-nos apenas às reuniões que são marcadas pelos directores de turma e que os pais se queixam que, geralmente, se destinam a trazer más notícias. Porém, naturalmente, que os pais poderão, e deverão, sempre que considerem necessário, tomar a iniciativa de marcar um encontro com o director de turma para conversar com ele sobre as suas dúvidas ou preocupações, para o alertar para alguma alteração na vida da criança que poderá suscitar uma alteração de comportamento ou que imponha a necessidade de maior vigilância dos professores para com a mesma, ou até para sugerir alguma actividade. A verdade é que os contactos família-escola neste formato também são escassos. Não sabemos exactamente o que poderá justificar este afastamento dos pais relativamente à escola, se é uma questão de falta de tempo, se é por falta de identificação com a escola, se é por receio de se sentirem deslocados ou inferiorizados, mas acreditamos que a hipótese de ser por falta de interesse pela vida escolar dos filhos não se coloca. Alguns pais têm tentado substituir estas idas à escola

por uma troca de recados na caderneta que os respectivos educandos levam e trazem. Mas não podemos sequer achar que uma coisa substitui a outra .

3.2 A escola apoia a família

O dia-a-dia de uma criança em idade escolar mudou imenso nos últimos quarenta anos e muitos de nós parecem insistir em subestimar o impacto que estas mudanças têm provocado no desenvolvimento, principalmente emocional, das nossas crianças. Senão, vejamos. Há quarenta anos atrás, este era o dia-a-dia de um aluno: o pai saía para trabalhar por volta das 7 horas da manhã; a mãe ou a avó acordava o aluno às 8 horas e preparava-lhe o pequeno-almoço – por mais pobre que fosse a família, muito dificilmente o aluno saía de casa sem tomar o pequeno-almoço; se o aluno tivesse mais de 10 anos de idade, provavelmente faria o caminho para a escola em grupo, com outras crianças; por volta das 12 horas, o aluno vinha para casa e a mãe, a avó ou uma vizinha esperavam-no para lhe dar o almoço; às 14 horas voltava para a escola e regressava por volta das 16 horas; a mãe ou a avó dava-lhe o lanche e ía, então, brincar com os amigos, na rua ou no quintal, até às 18 horas; depois, regressava a casa para fazer os trabalhos de casa; depois de jantar brincava com os irmãos e por volta das 22 horas ía dormir.

Actualmente, o dia-a-dia de muitos alunos é bastante diferente: os pais saem para o trabalho por volta das 7 horas da manhã, deixando-os sozinhos em casa; muitos alunos nem chegam a tomar o pequeno-almoço antes de sair; vão para a escola sozinhos, a pé, de autocarro ou de comboio; a hora de almoço é passada sozinho a vaguear pela escola ou pelas ruas ou com algum amigo – muitos dos alunos alimentam-se muito mal e alguns chegam mesmo a não almoçar; permanecem na escola até cerca das 17h30m ou 18h30m dependendo do nível de ensino; como os pais só chegam a casa por volta das 20h ou 21h – ou alguns nem vão jantar – os alunos vagueiam pelas ruas ou passam algumas horas em salas de vídeo-jogos, bares e cafés, locais onde estão à mercê de muitos vícios nada saudáveis como o tabaco, álcool ou mesmo drogas; depois vão para casa onde muitos não têm ninguém à sua espera; comem qualquer coisa e depois vêem televisão ou jogam computador, que são as suas grandes companhias e muitos deitam-se sem sequer ver os pais. Em resumo, estes alunos são deixados entregues a si próprios durante várias horas por dia, sem acompanhamento de adultos. “A socialização faz-se, sobretudo, através dos “media” – com destaque para a televisão, os jogos de vídeo e os jogos de computador – e dos grupos de amigos ou conhecidos” (Marques;

1998: 26). A presença de adultos é muito fraca e quando existe raramente eles são olhados como modelos. Assim, a grande diferença entre os dois contextos acima descritos reside no apoio, ou falta dele, dos dois sistemas tradicionais de protecção do aluno: família alargada e vizinhança. Estes dois sistemas eram importantíssimos para a criança, pois asseguravam-lhe não só o afecto, a segurança, a alimentação, o vestuário e a habitação, mas também a transmissão dos valores, o controlo social dos comportamentos e a modelação do carácter, que são três variáveis fundamentais para promover a integração escolar e o sucesso educativo.

Actualmente, a realidade familiar de muitos alunos é um imenso espaço vazio nas suas vidas que marcará para sempre o seu futuro, não só como adolescentes e mais tarde adultos, mas também como pais e esposas ou maridos, e mesmo como cidadãos. O reduzido apoio e acompanhamento que receberam na infância fará destes futuros adultos pessoas com uma vida normalmente bastante desregrada; pessoas demasiado introvertidas ou aparatosamente extrovertidas; pessoas que têm alguma dificuldade em esperar alguma ajuda do próximo, já que se habituaram a resolver tudo sozinhas; podem ser pessoas com ambição e garra para vencer na vida com o seu esforço ou pessoas muito inseguras e sentindo-se inferiorizadas; pessoas bastante frias e solitárias, com alguma dificuldade em receber e dar afecto, partilhar emoções e etc. Já foi dito neste trabalho que o tipo de relação que partilhamos com os nossos pais, principalmente com a mãe, determinará, em grande parte, aquilo que seremos com os nossos filhos, no futuro. Não será, portanto, difícil de compreender que um adulto que foi privado de uma convivência regular, equilibrada e saudável com os pais durante a infância, verá a sua imagem de parentalidade algo abalada e terá para si uma imagem do que é ser pai algo distorcida, eventualmente. Mais uma vez, é uma realidade que nos suscita duas situações possíveis: estes adultos podem tornar-se pais estremozos e protectores, capazes de dar aos filhos todo o amor e carinho que possam imaginar, procurando, assim, evitar que eles venham a passar por uma infância como a sua; ou podem tornar-se adultos amargos e revoltados, decididos a descarregar nos filhos toda a sua frustração e desgostos e determinados a fazerem os filhos passar por tudo o que eles passaram.

Foi já dito neste texto que cabe aos pais assegurar, entre outras coisas, a transmissão de valores e de princípios e a modelação do carácter. Podemos, então, afirmar que um escasso convívio com os pais e, conseqüentemente, a falta de um exemplo a ser seguido, a desresponsabilização que os pais optam por adoptar, a orientação que fica por

dar e as conversas que ficam por ter, dificultarão o desenvolvimento de um cidadão responsável, empenhado, cívico, justo e integrado na sociedade. Todas estas situações são possíveis ou, arriscar-me-ia a dizer, muito prováveis de acontecer.

A realidade que temos é que muitos pais se demitiram das suas funções na educação dos filhos, e passaram a encará-la como sendo uma responsabilidade de outrem, mais concretamente, da escola. Assim nos diz Marques, “As funções das escolas passaram a incluir a suplência da família em muitos aspectos da vida do aluno” (Marques; 1998: 17). As transformações que têm vindo a ocorrer na estrutura da família levaram a escola a ter que assumir diferentes funções, que vão muito além da instrução, e que, originariamente, não lhe pertenciam. Estas novas funções obrigaram a uma reconstrução e reorganização dos ambientes educativos para que se tornem mais favoráveis não só à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento físico e intelectual dos alunos. Dada esta realidade, há mesmo quem sugira que o sucesso escolar/educativo não passa por investir mais dinheiro na educação, mas por criar redes de apoio à família de modo a que esta se torne uma “instituição” suficientemente forte e segura que possa alicerçar uma educação também ela forte e segura para os seus filhos.

“As escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário têm de responder a novos desafios originados pelas mudanças demográficas e pelas transformações na estrutura familiar. Essas mudanças começaram a fazer-se sentir, em Portugal, na década de 90, coincidindo com o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e o aumento continuado da oferta no ensino básico, no ensino secundário e no ensino superior” (Marques;1998: 9).

Assim, podemos dizer que a solução que se encontrou para a falta de tempo ou de disposição dos pais em estar presentes na vida dos filhos, foi fazer com que eles passassem mais tempo na escola, a dois níveis. Num primeiro nível, que se relaciona com o alargamento da escolaridade obrigatória por exemplo, acreditou-se que já que, na generalidade, a estrutura familiar mostrava não estar à altura de se responsabilizar pela educação dos filhos, era necessário que as crianças aprendessem na escola tudo o que precisavam de saber para se tornarem adultos equilibrados e responsáveis: pais presentes, atentos e dedicados, esposas e maridos fiéis, entregues e amados e cidadãos justos, empenhados e com carácter. Mais tarde, a escola compreendeu que, mesmo assim, as funções que passou a desempenhar estavam aquém das necessidades dos alunos que, como vimos no início deste capítulo, são muito diferentes de há quarenta anos (passam grande parte do seu dia sozinhos, fora o tempo que estavam nas aulas).

Estamos a falar de famílias que tentam a todo o custo sobreviver aos tempos difíceis que se impuseram: a grande maioria das mães viu-se obrigada a arranjar um emprego fora de casa para ajudar a pagar as contas, o pai, por sua vez, passou a ter dois ou três empregos. E, para culminar, perderam-se duas importantes estruturas de apoio à família: as famílias alargadas com avós e as relações de vizinhança. A tomada de consciência destas realidades, levou à criação de actividades de complemento ou de enriquecimento curricular que obrigam à permanência dos alunos na escola mais horas e a realizar diferentes tipos de actividades, como ateliers e clubes (que vão de encontro aos seus interesses). Hoje em dia, a escola oferece, para além das aulas, clubes de música, de fotografia, desporto escolar, oficina de teatro, atelier de artes plásticas, atelier de multimédia, clube de poesia que permitem aos alunos ocupar os seus tempos livres com coisas úteis, do seu interesse e onde têm acompanhamento de um adulto que se disponibiliza, naquele espaço de tempo, a ouvi-los, a orientá-los, a fazer-lhes companhia, a aconselhá-los, a apoiá-los e a ajudá-los a crescer. Assim, os professores acabam por cumprir funções que eram, originalmente, dos pais.

Fez-se sentir, ainda, a necessidade de incluir no currículo escolar as Novas Áreas Curriculares não Disciplinares (NACs) que abrangiam três novos tempos no horário dos alunos: Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto. É evidente que a educação é transversal a todas as disciplinas, mas, mais concretamente no que diz respeito à Formação Cívica, o que se pretendeu foi abrir um espaço em que pudessem ser debatidos vários temas relacionados com valores morais, com princípios e obrigações sociais, com responsabilidade, com a sensibilização para os malefícios do tabaco e das drogas, com a sexualidade entre outros. Aqui cumprem-se mais uma vez funções que pertenciam originariamente aos pais.

Segundo Marques “[...] há trinta anos, a escola era vista como o passaporte para uma vida melhor, dado que a posse de um diploma escolar constituía um poderoso instrumento de mobilidade social ascendente” (1998: 27). É um facto que a escola deixou de dar garantias de futuro profissional, mas passou a desempenhar funções de uma imensa nobreza.

Capítulo III - A comunicação não verbal em contexto educativo

“Creio que a linguagem simbólica é a única língua estrangeira que todos nós devíamos aprender. O conhecimento dela aproxima-nos das origens mais reveladoras da sabedoria.”

Erich Fromm

Esta citação de Erich Fromm é bastante interessante pois desafia-nos a reflectir sobre a importância da comunicação não verbal, mas envolvendo uma metáfora carregada de significado que poderíamos comentar dado o que foi tratado no primeiro capítulo deste trabalho. Que estamos a falar de uma linguagem, pensamos que já ficou claro desde o início, uma linguagem digna de ter morfologia, sintaxe e semântica, segundo alguns autores. Que é uma linguagem simbólica, também nos parece lógico já que nos servimos de olhares, de gestos, de cheiros, de posturas, do toque, do volume da voz, no fundo, de símbolos para transmitir determinada mensagem. Tudo o que fazemos e a forma como nos comportamos goza de algum significado, de algum simbolismo para além do que estamos a fazer fisicamente. Fromm apelida esta linguagem de estrangeira. Podemos atribuir dois sentidos diferentes a esta afirmação: uma linguagem que não compreendemos, como qualquer língua estrangeira que não aprendemos formalmente (com a qual não podemos concordar)²³; ou, por outro lado, uma linguagem que vale a pena estudar e analisar, de modo a dominar algumas das suas vertentes conscientemente (com a qual temos que concordar). Em alguns contextos de comunicação seria bastante útil reconhecer o imenso poder da linguagem não verbal e aprender a aplicar o seu código. Dificilmente algum dia viremos a falar de um código universal para a linguagem não verbal, visto que ela é demasiado própria: o mesmo gesto em duas pessoas diferentes pode transmitir uma mensagem diferente. O código de que estamos a falar é um código próprio, que nos caracteriza. E um dos contextos de que poderíamos estar a falar era do contexto de sala de aula. Seria de toda a utilidade que os professores habituassem os seus alunos a um determinado código não verbal que sendo ambas as partes conhecedoras do mesmo poderia trazer muitas vantagens. A própria situação de levantar o braço quando querem falar é algo que lhes devia ser inculcado desde o primeiro ano que entram na escola, para que eles interiorizassem aquele gesto à necessidade de participar oralmente na aula. Alguns gestos com as

²³ Embora saibamos que é possível compreender uma língua estrangeira mesmo sem a termos estudado formalmente, se chamarmos a nós os repertórios linguísticos que guardamos de outra(s) língua(s) que conhecemos.

mãos, mais por parte da professora, como para passar a palavra, mostrar que ainda vai continuar a falar, mostrar que têm de falar mais baixo, e etc. As rotinas são importantes para as crianças e é importante que comecem a associar certos gestos, posturas, comportamentos a determinadas situações. Se os gestos da professora forem de encontro aos que os pais fazem em casa e vice-versa, seriam ainda mais eficazes. Por outro lado, perguntamo-nos se o que Fromm queria dizer com “estrangeira” era no sentido de não compreendermos. Não poderíamos concordar com esta afirmação, visto que a linguagem não verbal não nos é completamente estranha nem indiferente. Quer seja consciente quer seja inconscientemente, interpretamos as mensagens que os outros nos vão enviando: conseguimos saber se o nosso amigo está triste ou preocupado; conseguimos saber se a professora está bem ou mal disposta; conseguimos saber se a mamã está zangada; conseguimos saber tudo isto através da comunicação não verbal e não precisamos de tirar um curso para isso. Naturalmente que se aprendermos melhor algumas das funcionalidades que ela pode trazer poderíamos olhá-la com mais segurança. A linguagem não verbal é mais espontânea e credível que a linguagem verbal, pois dificilmente conseguimos dominá-la e ela acaba por transmitir mensagens que nós preferiríamos que os outros não soubessem.

Como já foi dito acima, em contexto educativo a linguagem não verbal pode ser de toda a utilidade, não só para unir as pessoas que comunicam, mas também para facilitar a sua comunicação. Também já foi dito neste trabalho que quando a mensagem verbal e a mensagem não verbal mostram um conteúdo incongruente é sempre preferível confiar na não verbal que é mais autêntica. Já foi referido o contexto de sala de aula e será retomado mais à frente. Para já vamos abordar um outro contexto educativo: a relação sócio-afectiva entre pai e filho.

1. O papel da comunicação não verbal na relação sócio-afectiva pai/ filho

“A linguagem gestual será o conjunto dos sinais produzidos e enviados permanentemente pelo corpo. Eles não são, na maior parte dos casos, resultado de uma intencionalidade, mas sim emitidos a partir de trocas subtis entre o corpo e o seu meio imediato” (Salomé; 1993: 55). Esta comunicação começa à nascença e as primeiras trocas que fazemos são com os nossos pais, que aguardam ansiosamente a nossa chegada e que nos fazem sentir em paz quando nos pegam ao colo. É como se o seu cheiro já nos dissesse

alguma coisa. O cheiro é, de facto, uma linguagem importantíssima mas ainda pouco explorada e valorizada. Há mesmo quem defenda que no momento do nascimento o bebé devia ser encostado aos pais para que pudesse sentir o cheiro deles e que os pais cheirassem também o seu bebé e esta é uma troca mais profunda do que se possa imaginar. “A respiração e o cheiro são, de resto, as primeiras linguagens que temos quando vimos ao mundo” (Salomé; 1993: 41). À medida que vai crescendo, o bebé começa a aprender a comunicar de outras formas das quais o riso e o choro são claramente privilegiados e demonstram os picos de estado de espírito da criança: ou está feliz ou está triste. À medida que se vai relacionando com os pais vai aprendendo outros sinais úteis para transmitir o que pretende e as reacções dos pais são muito importantes para o desenvolvimento desta vertente da linguagem.

“L’observation des échanges parents-nourrissons fait voir comment les réactions du bébé à tout ce qui le touché, comment les pleurs, les mouvements de tête ou de bras, l’orientation du regard ou le sourire prennent la valeur d’un signal, et comment en retour, en fonction de la réponse des parents, le bébé apprend à moduler ses propres signaux” (François; 1990: 15).

Já não podemos duvidar da importância dos primeiros toques, dos primeiros gestos, dos primeiros hábitos, dos primeiros cheiros e das suas consequências na existência de cada um de nós. Os nossos pais serão durante os primeiros anos aqueles com quem mais trocamos mensagens e as suas mensagens serão mais importantes do que quaisquer outras para determinar a forma como vamos encarar a vida.

“Amar não é algo que você transmite necessariamente da boca pra fora; é o sentimento que você tem para com o seu filho. É sentir a singularidade da criança e descobrir que a quer” (Briggs; 1986: 87). Quando os pais fazem planos e desejam ter um filho, a criança começa logo ali a existir no seu imaginário. Há pais que não desejam especificamente um menino ou uma menina, alguns nem querem saber o sexo do bebé antes do parto. Neste caso, os pais desejam profundamente este filho e essa sensação passa para o bebé e ajuda a criança a crescer sentindo-se parte do lar, sentindo que veio trazer uma nova união à família. Há, no entanto, outros pais que no meio dos planos que fazem, decidem “planear” também o sexo do bebé e ficam muito decepcionados quando vêem que os seus planos não se vão concretizar²⁴. Para estas crianças a vida começa por ser muito dura e obriga-as a enfrentar o sentimento de rejeição na fase da sua vida em que mais

²⁴ “Esta menina vai portanto perceber, por vezes de uma maneira muito forte, nos comportamentos, nos gestos, nos olhares dos seus progenitores a decepção que eles tiveram por não terem tido um rapaz” (Salomé; 1993: 24).

precisam dos pais. Eles nunca lho dirão directamente, mas os seus comportamentos demonstrá-lo-ão.

Quanto aos pais, estes também terão de aprender a linguagem do seu bebé e todas as crianças são diferentes logo desde que nascem. Principalmente as mães aprendem rapidamente a descodificar de que necessita a criança quando chora e todas as crianças têm vários choros diferentes: o choro quando tem fome, o choro quando tem sono, o choro quando tem dores, o choro quando está cansado. Geralmente, as mães, a partir de um determinado momento, começam a tentar adivinhar as necessidades da criança antes dela as manifestar e sente-se muito frustrada quando a criança tem que pedir alguma coisa, e fica particularmente aflita quando não consegue interpretar o que se passa com a criança, pois isso fá-la sentir-se uma péssima mãe. Mas não há razões para se sentir culpada, porque como nos dizem Lerner e Dombro (2000): “It takes patience and practice to learn how to read your baby’s signals” (2000: 41).

Mas não é apenas de bebés que vamos falar neste capítulo, vamos falar também de crianças mais crescidas e da forma como elas se servem da comunicação não verbal e, principalmente, como interpretam os sinais dos seus pais.

1.1 O papel do olhar

O olhar transmite muito sobre nós e sobre as nossas emoções. Para a criança muito jovem, o olhar ocupa uma função claramente prioritária. As crianças olham-nos muito mais do que nós a elas; nós vemo-las o que é completamente diferente. O contacto visual é para elas uma forma de comunicação essencial, elas retiram muita informação da nossa forma de olhar, que pode ser muito estimulante ou profundamente desencorajador. “Quando a mãe, ou a educadora num jardim de infância, se detém no que está a fazer para olhar, para assistir ao olhar do bebé que desce um degrau, sobe para uma cadeira, manipula um objecto, ele pode receber, através desse olhar, uma confirmação” (Salomé; 1993: 55). Ele sente-se animado para continuar, sente-se fortalecido por ter conseguido estabelecer aquela comunicação. Aquele olhar deu-lhe força para enfrentar qualquer obstáculo. Se, pelo contrário, a mãe tivesse demonstrado um olhar de reprovação, a criança sentir-se-ia enfraquecida e, muito provavelmente, recuaria no que estava a pensar fazer. Neste ponto, também influencia o envolvimento que os pais demonstram para com os filhos e a forma como encaram as suas necessidades.

Sabemos que as crianças têm uma certa dose de energia e que nem sempre a gastam da melhor forma. Porém temos que entender que elas precisam de a gastar e quando o olhar da mãe é sempre de reprovação, ele acaba por perder o seu valor. Os pais não devem usar o poder do olhar abusivamente para reprovar o que a criança quer fazer, pois desta forma ela vai acabar por pôr em causa o que quererá este olhar dizer se ela nunca pode fazer nada. Os pais devem ponderar o que não é perigoso para a criança e deixá-la experimentar. Para a sua própria auto-estima é importante que veja tanto olhares de reprovação como olhares de aprovação.

O olhar dos pais é geralmente bastante expressivo para as crianças e elas precisam dele para estabelecer ligação com os pais. É preciso que, por vezes, as crianças parem de brincar para ir ter com os pais à sala ou à cozinha e puxar a saia da mãe, bater na perna do pai, saltitar à frente deles, para que eles olhem para elas e depois voltam para o que estavam a fazer. Isto diz-lhes que os pais estão lá. As crianças não precisam apenas de ser olhadas, precisam de olhar também. A nossa ideia de que elas só procuram o amor e a satisfação das suas necessidades é uma ideia demasiado simplista para um ser humano que nasce com todas as potencialidades para se desenvolver. Através do olhar a criança mostra aos pais que eles existem para ela e sente que ela existe para eles.

“À mesa, só pela maneira como olhava para mim, eu via se o meu pai estava ou não contente comigo” (Salomé; 1993: 56). O nosso olhar transmite muito sobre nós. E por vezes é preferível para uma criança receber um olhar de reprovação do que não receber olhar nenhum.

As crianças são muito observadoras e notam nos olhares das pessoas a empatia e a hostilidade, a alegria e a tristeza, principalmente dos pais. Por vezes, apercebemo-nos que a criança ficou mais irrequieta e rabugenta e não percebemos porquê, mas se pensarmos um pouco sobre algo que tenha acontecido com a mãe ou com o pai, podemos encontrar aí a resposta. “Deixamos transparecer muita violência com um olhar frio, parado, ausente” (Salomé; 1993: 61).

Por sua vez, a criança também tem diferentes formas de olhar desde muito cedo: tem o olhar-reprovação (quando os pais reprovam algo que ela fez ou a impedem de fazer algo em que ela não vê perigo); tem o olhar-desafio (quando os pais recomendam que ela não mexa em alguma coisa mas ela mexe na mesma); tem o olhar-feliz (parece força de

expressão quando dizemos que “até os olhos brilham” mas a verdade é que é realmente possível ver os olhos de uma criança brilhar quando está realmente feliz, é como se ficasse transparente); tem o olhar-acusador e tem o olhar-apelo (quando a criança tem medo e precisa do apoio ou do socorro dos pais).

“Léa tem dez meses e, desde há algumas semanas, consegue gatinhar.

Uma noite, os seus pais estão sentados na cozinha e ela avança em direcção a eles, vinda da sala. Entre as duas divisões há um degrau de quinze centímetros a descer. Ela chega ao cimo do degrau, estende uma mão para o vazio, explora o local, e depois põe as mãos no chão e lança à mãe um olhar muito eloquente que parece dizer: “Mamã, há aqui um obstáculo, vem-me buscar, eu sei que tu virás, estou à espera.”

A reacção da mãe é imediata, ela levanta-se da cadeira, o marido pousa-lhe a mão no braço e diz-lhe:

“Deixa-a arranjar-se sozinha.” [...]

Vai agachar-se a um metro da criança e diz-lhe, por sua vez:

“Vem, tu és capaz.”

A hesitação dura uns três minutos. Três minutos é muito tempo. De tentativas em recuos, de olhares em olhares, ela pousa um braço, depois o outro, seguem-se as pernas e, triunfante, avança para os pais, por entre palmas” (Salomé; 1993: 58).

1.2 O papel da cinesia

Da linguagem cinésica fazem parte movimentos e posturas corporais e expressões faciais. Um dos elementos que mais valorizamos é o sorriso, é um importante elemento de socialização e há alguns pais que precisam de aprender a sorrir novamente. Para o Dr. T. Berry Brazelton o sorriso faz avançar a comunicação entre pais e filhos e é uma excelente forma de estimulação e familiarização. “O nosso sorriso, tal como o da criança é, simultaneamente, uma tentativa de familiarização com o universo do outro, um sinal de bem-estar, um reconhecimento e um estimulador dos receptores” (Salomé; 1993: 60).

Mas há muita coisa que as nossas expressões faciais conseguem transmitir: o medo, a surpresa, a susto, a tristeza, a alegria, a raiva, o cansaço, e até a fome e a sede. Uma excelente forma de as crianças começarem a interiorizar o que querem dizer algumas emoções é precisamente brincando com as suas expressões faciais e imitando os adultos. A partir de um certo ponto, a criança passa a associar a expressão facial à respectiva emoção e começa, não só a reconhecer pelas expressões faciais dos pais como se sentem, mas também começa ela própria a manipular as suas expressões faciais para que os pais percebam como se sente, já que o dom da palavra para exprimir algo tão complexo como as emoções só vem mais tarde.

Relativamente às posturas corporais, é importante dizer que a postura que o pai e a mãe adoptam diz muito sobre a relação que pretendem manter com os filhos. Geralmente os pais que adoptam uma postura mais descontraída tendem a educar os filhos de uma forma mais liberal, mais dialogante, com espaço para todos darem a sua opinião, demonstram confiança nos filhos e quando as coisas não correm tão bem, é à base de uma boa conversa que se tentam resolver os problemas com os filhos e só em último caso castigá-los, mas nunca bater-lhes. Por outro lado, os pais que adoptam uma postura rígida e altiva, direita e entroncada tendem a acreditar que é importante as crianças terem uma educação também ela rígida, com regras e normas que não podem falhar, com um respeito aos pais que se aproxima do medo, acreditam no castigo físico e demonstram muito pouco afecto aos filhos, o que origina crianças bem-educadas mas profundamente carentes e atrofiadas.

No que diz respeito à criança, quando esta adopta uma postura mais cabisbaixa sem conseguir olhar para os pais, temos tendência a pensar que ela fez alguma asneira e não está a ter coragem para contar o que foi. Por sua vez, quando a criança está muito feliz, tem uma imensa necessidade de demonstrar os seus sentimentos e pode adoptar movimentos como saltar, correr, levantar-se e sentar-se inúmeras vezes, mexer em tudo, o que deixa normalmente os pais um pouco irritados, mas que nada tem de mal desde que não haja consequências.

1.3 O papel da proxémia

Este sistema da comunicação não verbal diz respeito à concepção, estruturação e uso do espaço. A forma como usamos o espaço diz muito sobre nós e na presença de outros diz muito da relação que queremos manter com eles. Raramente nos perguntamos porque é que, num auditório, as pessoas se sentam tendencialmente nas filas de trás? E porque é que, pelo contrário, quando lhes é pedido para se organizarem, as crianças querem todas ficar à frente? Isto está relacionado com o facto de os adultos terem mais receio de se revelarem, de estar demasiado próximos, de estar em destaque e a ser observados. Enquanto que as crianças são muito mais aventureiras e não pensam tanto nos riscos de se envolverem, de se revelarem ou de estarem em mais destaque. Os jovens quando chegam à adolescência começam a dar mais valor ao seu espaço, geralmente o seu quarto, por começarem a sentir-se mais crescidos e a não gostarem que os pais os conheçam demasiado, têm necessidade de se sentirem protegidos até dos seus próprios

desejos e transformações. Esta relação que os adolescentes estabelecem com o espaço, com o seu espaço, é uma forma de mostrarem que estão a crescer e que precisam de se tornar mais independentes e o seu quarto é o espaço onde eles choram, onde sonham, onde estudam, onde ouvem música, onde lêem, enfim grande parte dos “crescimentos” começam ali.

Já a questão da distância está mais relacionada com o relacionamento entre as pessoas. Se pensarmos no contexto de sala de aula percebemos que a professora que está sempre sentada atrás da secretária e a professora que anda sempre em pé a circular pela sala por entre as secretárias dos alunos manterão uma relação com eles completamente diferente. No primeiro caso a professora demonstra que não pretende nenhuma aproximação dos alunos, pretende manter aquela distância talvez por achar que vão respeitá-la mais por isso. No segundo caso, a atmosfera que se vive na turma é mais descontraída, os alunos vêem mais a professora como um apoio e sentem que ela não os despreza, que está ali para ajudá-los.

Na relação sócio-afectiva pai/filho o espaço e a distância também têm o seu significado. Começa imediatamente na dúvida que persiste em saber o que é melhor para os bebés: dormir no quarto dos pais durante o primeiro ano ou começar logo por ter um quarto só para si. Talvez nos primeiros tempos a criança se sinta melhor se a distância que a separa dos pais for inferior, pois sentir-se-á mais segura²⁵. Há mesmo crianças que passam por fases em que só conseguem adormecer na cama dos pais o que também poderá dizer muito sobre o seu estado de espírito e sobre eventuais preocupações e inseguranças que a afrontam. Quando as crianças começam a gatinhar e a segurar-se em pé, os pais têm tendência a montar pequenos parques onde as crianças ficam a brincar sozinhas. É obvio que elas não aguentam muito tempo no parque, pois esta é a fase exploratória em que estão a entrar e ainda por cima já têm meios para se deslocar. Há, ainda, outros pais que limitam o espaço da criança a uma divisão da casa e explicam-lhes que não podem levar brinquedos para mais parte nenhuma. Este facto é, para a criança, incompreensível: como pode sentir-se em casa se só sente como sua uma divisão da casa? Embora não seja muito agradável para os pais, é saudável para a criança ter brinquedos seus nas partes da casa em que a família mais convive como a sala de jantar, a sala de estar e a cozinha, que são geralmente as divisões em que nunca

²⁵ “Babies, especially very young ones, need to be in close physical proximity to their caregivers; being alone can make them feel insecure until they are picked up and held” (Buckley; 2003: 39).

lhe é autorizado ter coisas suas. Não queremos com isto dizer que não é importante que a criança tenha um espaço seu, pois isto também é muito importante, é possivelmente a forma mais arcaica de a criança ganhar alguma responsabilidade: ela sabe que tem que cuidar daquele espaço e que tudo o que desarruma tem que voltar a arrumar e aprende não só a valorizar, proteger e cuidar do que é seu mas, também aprende o valor da responsabilidade, que lhe será útil quando for para a escola e por toda a vida.

As mães são geralmente mais próximas da criança e, também, dado o facto de serem essencialmente elas a alimentar, a dar banho, a vestir, a adormecer a criança e a cuidar dela quando está doente é difícil que haja algum tipo de distância. Por sua vez, há pais que conseguem manter uma distância preocupante dos filhos, fazendo-os sentirem-se rejeitados: há pais que quase nunca pegam nos filhos ao colo, nunca vão buscá-los ao parque onde estão a brincar, nunca vão acudi-los quando choram à noite e isso transmite às crianças que não são amadas. Quando a mãe se zanga com a criança, se se afasta dela isto fá-la sentir-se muito mal, como se a mãe a fosse abandonar e nunca mais fosse voltar, e este é dos medos que mais aterroriza a criança: que a mãe deixe de gostar dela e a abandone. Por sua vez, quando uma criança se isola significa que está triste e que está a sofrer.

Assim, parece claro que a noção de espaço e de distância em contexto educativo é muito importante e pode ser uma mais valia se lhe prestarmos atenção.

1.4 O papel dos gestos

O sistema dos gestos é para a criança dos sistemas mais amplos, mas também dos mais expressivos. Uma das primeiras formas de socialização que aprende insere-se neste sistema: aprende a acenar para dizer “adeus”, aprende a bater palmas para mostrar que está feliz, aprende a esticar os braços para cima quando quer que a peguem no colo, aprende a apontar para dizer o que quer²⁶.

Costuma dizer-se que um gesto vale mais que mil palavras, na tentativa de descrever a sua expressividade. Quando os pais querem fazer a criança compreender que não agiu correctamente, podem baixar a cabeça e a criança sentirá que fez mal e começa a

²⁶ “These behaviors include responding to gestures with gestures, for example waving bye-bye, kissing and clapping, and being guided by other people’s gestures and facial expression” (Buckley; 2003: 34).

compreender que há certas coisas que não pode fazer. Quando a mãe bate palmas a criança sente que fez qualquer coisa bem e sente-se muito feliz que a mãe esteja orgulhosa dela, é natural que logo em seguida queira repetir a proeza vezes sem conta. Quando a mãe bate o pé ou põe as duas mãos à cintura, enquanto ajuda com as duas sobancelhas em baixo, a criança percebe que fez asneira e que a mãe está zangada. Quando a mãe dá uma palmada na criança, ela sente-se muito sentida e com muito medo que a mãe deixe de gostar dela. Quando a criança está a chorar porque caiu, a mãe chega e dá-lhe um beijo o que ajuda logo a que ela se acalme. Quando a mãe faz alguns sinais com as mãos, a criança percebe que a mãe está a ficar zangada e que se ela não começa a portar-se melhor a mãe vai acabar por dar-lhe umas palmadas. Quando a mãe começa a bater com a mão na mesa significa que está a ficar impaciente. Estes são alguns gestos mais ligados às emoções.

Há um outro grupo de gestos que também é bastante usado com as crianças: os fisiográficos ou icónicos para descrever a forma e os pantonímicos. Nos primeiros inserem-se gestos em que levantamos e baixamos a mão para demonstrar vales e montes, em que demonstramos que é grande ou pequeno, largo ou estreito, por exemplo. Os segundos relacionam-se com actos isolados da fala, pois são já bastante expressivos (aquilo a que comumente chamamos mímica): simular que se bebe uma bebida; simular que se conduz um carro, simular que se penteia o cabelo ou que se toma banho, por exemplo. As crianças costumam gostar bastante dos jogos de mímica e estes são importantes para ela desenvolver algumas capacidades como de atenção, concentração e observação.

1.5 O papel da comunicação táctil

“O seu respeito pelos seus filhos reflete-se na maneira pela qual você os põe ao colo, os segura, lhes dá banho, os alimenta e lhes troca a roupa” (Briggs; 1986: 89). Diz-se por vezes que este é o tipo de comunicação mais imediato e óbvio. É importante que logo que nasce a criança tenha algum contacto físico com a mãe, pois essa vai ser a primeira sensação da sua vida. Ao longo dela vai aprender que há certo tipo de contacto que a mãe usa para a proteger, como o segurar a sua mão quando vão atravessar a rua, outro para demonstrar o seu amor, como quando a abraça ou lhe dá um beijo, outro quando a agarra com força para mostrar que está na altura de parar. O toque é um dos símbolos do amor por excelência, é por isso que os casais gostam de andar de mãos dadas, gostam de se beijar e de se abraçar. O toque transmite uma energia poderosíssima e

desde pequenas que as crianças o compreendem. Através do toque podemos sentir-nos inundados de emoções positivas ou, por outro lado, sentir nossa privacidade e segurança invadidas, é por isto que geralmente não gostamos que pessoas estranhas nos toquem.

A comunicação táctil transmite características da nossa personalidade e dos nossos sentimentos. Há pessoas que são muito mais dadas ao contacto físico, enquanto outras preferem manter-se mais distantes. Estas características têm muito que ver com a infância. Geralmente, as crianças que tenham sido habituadas a um contacto físico saudável com os pais não reagem mal ao toque. Por outro lado, há crianças que raramente recebiam um beijo ou um abraço dos pais, o que pode originar duas situações possíveis: ou serão pessoas completamente estranhas ao toque e que não se sintam nada bem em ser tocadas dada a grande carência a que foram sujeitas na infância ou tornam-se pessoas sedentas de toque e tocam exageradamente nas outras pessoas. O toque é um elemento muito importante no relacionamento pai/filho. Embora a nossa sociedade esteja a tentar perder o toque, pois as relações que mantemos com os outros são de tal maneiras impessoais que temos a sensação de só por darmos a mão a alguém na missa estão a invadir a nossa privacidade e sentimo-nos desconfortáveis.

Note-se, no entanto, que para a criança a comunicação táctil é muito importante, não só como forma de os pais transmitirem afecto, mas também porque lhe permitirá experimentar algumas sensações boas e menos boas, dependendo da situação, com que terá de aprender a lidar e a interpretar e, dada a sua capacidade de imitação, começar também ela a demonstrar para com os outros.

2. A infância e a comunicação não verbal

“O sorriso, o choro, o riso pertencem ao repositório universal do comportamento infantil. O beijo parece ser uma modificação do acto de mamar. A erecção do pénis apresenta-se como uma reacção do macho adulto a estímulos eróticos de diferentes tipos. Os movimentos dos olhos e das pálpebras assinalam o reconhecimento” (Leach; 1992: 67).

Esta é uma vertente da comunicação que usamos durante toda a vida mas há fases, nomeadamente a infância, em que esta é absolutamente essencial e insubstituível. Ela faz parte da vida da criança, ajudando-a a construir a sua própria linguagem e a transmitir aos pais informações sobre si, que de outra forma talvez eles nunca descobrissem. São várias as formas de comunicar por código não verbal que a criança encontra para se

expressar e nós vamos falar apenas de algumas, para além das que foram anteriormente referidas.

“Leon confessou, por sua vez, que, no início, o seu bebé se lhe afigurava como um ser completamente estranho; só a pouco e pouco foi compreendendo que o choro, os sorrisos e o balbuciar eram a sua forma de comunicação e que, portanto, ele tinha de reagir àquelas formas de comunicar e não ficar à espera que o filho conseguisse formar frases completas” (Spock; 1988: 56).

O choro, por exemplo, é uma das primeiras formas que o bebé encontra para comunicar as suas necessidades aos pais. Chorar pode ser a manifestação do estado interior da criança (fome, dor, desconforto) ou pode surgir porque esta se sente cansada, frustrada, sozinha ou triste. Quando as competências de linguagem e de movimento da criança aumentam, a tendência para demonstrar as suas necessidades através do choro começa a desaparecer. Mas é muito interessante que depois de um certo tempo os pais já comecem a reconhecer as diferentes formas de choro do seu filho²⁷. Mas não é só do choro que se servem. Há muitas dores de barriga e indisposições que, no fundo, nos querem transmitir conflitos e interrogações das crianças, e que muitas vezes os pais sem prestar muita atenção resolvem com umas gotinhas, um xarope ou uma pomada, sem se aperceberem que o problema da criança não se resolve com nenhum medicamento, mas, talvez, com um pouco de carinho, atenção e uma conversa.

O desenho é uma excelente forma de a criança representar o mundo da maneira como o vê e de se representar a si própria. É possível que no mesmo desenho encontremos elementos dispersos reunidos como o sol e a lua. As grandes interrogações da sua vida aparecem, então, juntas, num espaço próximo. “Através do desenho há não apenas representação, mas também acesso ao mundo” (Salomé; 1993: 125). As crianças desenhavam por prazer e pelo prazer de conseguir ligar o exterior e o interior e não pelo resultado. O que elas procuram realmente é a acção e são capazes de comentar o seu desenho se o adulto lhes pedir por não estar a compreender a mensagem. Poderíamos mesmo dizer que através do desenho a criança consegue dizer o “indizível”, coisas que por vezes nem ela própria sabe conscientemente o que querem dizer e como interpretar, que nem ela sabe porque desenhava desta ou daquela formas.

O jogo é também para as crianças uma forma privilegiada de comunicação e através de um simples jogo a criança pode estar a querer dizer-nos coisas muito importantes sobre

²⁷ “Some parents come to recognize the ‘special’ cries their babies make in response to different states, such as hunger – for others it can be more difficult to discriminate between cries. It can be very hard, especially for a new mother, to detect why a baby is crying” (Buckley; 2003: 39).

si. Quando as crianças constroem e destroem torres de peças de lego, no fundo, elaboram representações de si. A brutalidade e a violência com que algumas crianças brincam chocam por vezes os pais, mas essa é a forma que elas encontram de manifestar a sua visão das relações. “O jogo será um meio privilegiado de expressões simbólicas e de aprendizagens, desde as primeiras manipulações de guizos e outros brinquedos até aos jogos de sociedade mais complicados, passando por todos os “faz-de-conta” (Salomé; 1993; 123).

A criança também recebe alguma informação dos meios de comunicação e é importante que os pais estejam atentos a isso. São grandes os cuidados que competem à família neste ponto, visto que é em casa e não na escola, que as crianças recebem um maior número de mensagens dos chamados meios de comunicação de chamadas, de que a televisão costuma ser um bom exemplo. Esta situação responsabiliza bastante os pais no que respeita, principalmente, à capacidade crítica dos filhos face ao conteúdo das ideias e das atitudes a que estão expostos.

A criança também se apercebe de muitos dos nossos sinais. “Quando uma criança nos faz uma pergunta um pouco embaraçosa ou angustiante, o nosso ritmo respiratório altera-se” (Salomé; 1993: 63). A criança sente esta alteração e adivinha que se trata de um assunto melindroso. A partir daqui pode seguir duas atitudes diferentes: ou finge esquecer o assunto pois não quer deixar a mamã ou o papá aflitos ou segue a sua curiosidade nata e não desiste da pergunta sem obter uma resposta aceitável.

3. A comunicação não verbal e a empatia

“Onde quer que estejamos, o nosso comportamento não verbal interage com o dos outros, estabelecendo relações mais ou menos empáticas” (Cotrim; 2001: 66). Esta citação diz-nos claramente que o nosso comportamento não verbal vai determinar o grau de empatia que despertamos nos outros. E a empatia é algo de que todos nós necessitamos, é algo que todos nós desejamos. A empatia é ser compreendido no nosso ponto de vista. “Como Carl Rogers observou, a pessoa empática está connosco, não para concordar ou discordar, mas para compreender sem julgamento” (Briggs; 1986: 102).

Nós comunicamos com os outros através de dois caminhos: as palavras (que contêm os factos) e a expressão corporal (que revela os nossos sentimentos em relação a esses factos). Os sentimentos são claramente mais importantes. A criança precisa de sentir que pode revelar as suas reacções íntimas e que as pessoas importantes na sua vida vão compreender, o que ajuda a criança a aceitar-se como é. Com alguma frequência os pais, em vez de tentarem compreender, argumentam, ralham ou pressionam para que as crianças organizem as suas reacções como eles teriam feito, mas isto não deve acontecer, pois cada um deve ser livre de responder de acordo com a forma como se sente. A individualidade deve sempre ser respeitada.

“A empatia é uma prova vigorosa de interesse” (Briggs; 1986: 106). Quando os pais deixam temporariamente de lado o seu ponto de vista para estar com o seu filho, demonstram um respeito fundamental por ele, tratando-o como alguém cujo ponto de vista tem importância. A empatia comunica o amor. Quando a criança se sente compreendida sente-se também amada.

“The essence of good parenting is the development of a taste for delight in the delight of others. It is built upon a foundation of empathy, through which one gets in touch with the fantasies, feelings and needs of the child within, and therefore of the child without” (Dwivedi; 1997: 1).

4. A comunicação não verbal e a disciplina

Já tem vindo a ser dito neste trabalho que a comunicação não verbal parece ser mais eficaz para transmitir certas mensagens do que a verbal: a disciplina parece ser um destes casos. Vejamos o que diz Herbert aos pais para conseguirem lidar melhor com o comportamento dos filhos:

“Being firm

Your difficulty may be that you find it hard to be really firm with your child and this really does cause a lot of people difficulties. If your child has got into the habit of paying no attention to your instructions, you may have to practise some or all of the following in order to make sure s/he listens to what you ask him/her to do.

- Holding him/her still by the shoulders while you give the instruction.
- Looking right into his/her eyes.
- Talking in a clear and firm voice to him/her.
- Letting your face look stern while you speak.

- Having someone else around to back you up if the child ignores you.
- Insisting on being attended to and obeyed – for a reasonable instruction” (Herbert; 1996: 29).

Como se pode ver, grande parte dos conselhos que Herbert dá para que o discurso dos pais com os filhos seja mais firme consistem em estratégias não verbais. Já tinha sido dito que as crianças reconhecem mais rapidamente se o pai ou a mãe estão zangados através de mensagens não verbais e aprendem rápido que quando os pais sobem o tom de voz significa que estão mesmo zangados, esta mensagem é mais forte do que o grande discurso que os pais, por vezes, tendem a fazer.

PARTE II – Metodologia e Investigação

Capítulo I – Metodologia da Investigação

A pesquisa bibliográfica efectuada assentou, essencialmente, em duas grandes áreas conceptuais: a da comunicação não verbal e a da relação sócio-afectiva pai/filho (para tornar mais simples a leitura e compreensão do texto servimo-nos da expressão pai/filho, mas importa referir que sempre que usamos esta expressão esperamos que por “pai” se entenda “pai e mãe” e que por “filho” se entenda “filho e filha”). Uma das vertentes da relação sócio-afectiva pai/filho (a que vai ser observada e analisada) constrói-se com base no papel que os pais desempenham ou querem desempenhar na vida escolar dos filhos, que será responsável por algumas das grandes descobertas da criança durante os principais anos da sua vida e que vai ajudá-la a construir a sua personalidade, a sua auto-estima, o seu desenvolvimento. Dos 6 até, pelo menos, aos 18 anos da criança/jovem a escola e a família disputam ou partilham papéis centrais na sua vida e no seu desenvolvimento e, embora para este estudo nos interesse particularmente a relação sócio-afectiva pai/filho, não podemos isolar a variável escola que influencia, naturalmente, esta relação. Então, optámos por orientar o estudo desta relação apenas na vertente em que esta interage com a escola. Para além disso, a comunicação não verbal é um conceito que também consideramos de grande importância e ainda pouco explorado, principalmente no que diz respeito ao seu papel na relação sócio-afectiva pai/filho. É possível encontrar alguns trabalhos que se detêm sobre o seu papel em sala de aula, nomeadamente, mas não encontrámos nenhum trabalho sobre o seu papel na relação pai/filho. Pensamos que depois do enquadramento teórico que compilámos nada mais será preciso dizer ou justificar sobre a declarada importância da comunicação não verbal na nossa vida. Através dela conseguimos comunicar sentimentos e emoções que de outra forma ficariam perdidos. Através dela conseguimos provocar nos outros uma série de sentimentos e emoções. Ela permite-nos que estejamos permanentemente a comunicar: onde há dois interlocutores há comunicação.

O que pretendemos neste estudo empírico é compreender que papel desempenha a comunicação não verbal na relação sócio-afectiva pai/filho. Este seria, então, o nosso grande objectivo (outros objectivos de investigação mais concretos serão descritos mais à frente). Para tentarmos atingir este objectivo decidimos dividir o processo investigativo em duas partes: numa primeira parte, procedemos à caracterização da relação sócio-afectiva que une os pais e os filhos da amostra seleccionada através de dois questionários (um aplicado aos filhos e outro, paralelo, aplicado aos pais); numa

segunda parte, idealizámos e montámos um contexto experimental em que pai e filho realizariam juntos uma actividade relacionada com a língua inglesa (como pretexto para promover um momento de encontro que, pela situação imposta, obrigaria à comunicação entre os dois intervenientes, mas que, por indicação dos investigadores, deveria limitar-se à comunicação não verbal, sem qualquer recurso, mesmo que esporádico, à linguagem verbal). Desta forma, procuraríamos analisar de que forma pais e filhos comunicam através da linguagem não verbal, quais as dificuldades que enfrentam, quais os sistemas a que recorrem com mais frequência, qual o impacto destes sinais na relação, procurando depois interpretar algumas das reacções/comportamentos/attitudes à luz da informação recolhida, sobre a relação sócio-afectiva que manifestaram ter, nos questionários a que responderam anteriormente.

Tendo em conta a utilização de dois instrumentos, um com uma funcionalidade de recolha de dados de carácter quantitativo (inquérito por questionário) e outro mais experiencial de carácter qualitativo (momento de encontro presencial [MEP]), optámos por recorrer a uma metodologia de dupla vertente (quantitativa e qualitativa) no sentido de garantir uma recolha de informação mais fidedigna e abrangente e uma melhor e mais completa compreensão das situações observadas. O trabalho realizado com o questionário foi de carácter mais empirista (para o empirismo apenas a investigação quantitativa tem valor científico) e assentou, essencialmente, no método quantitativo, procurando encontrar a realidade objectiva e mensurável dos aspectos que fazem parte da relação sócio-afectiva pai/filho. Nós não partilhamos da opinião empirista e consideramos que a utilização de diferentes métodos e instrumentos poderá enriquecer muito a investigação e aumentar a probabilidade da recolha de informação determinante e que contribuirá para o avanço na área científica. Dada a temática deste estudo e consequentemente, a complexidade e subjectividade que se atribui aos conceitos envolvidos, este ficaria incompleto apenas com uma análise quantitativa. Assim, parece-nos que fica clara a pertinência da nossa opção metodológica.

Não se pretende que este estudo seja causal nem correlacional, visto que nem pretendemos extrair relações entre as variáveis envolvidas de causa-efeito, nem ambicionamos correlações perfeitas entre as variáveis (dada a complexidade dos conceitos envolvidos). Pretendemos sim que este estudo tenha um carácter mais descritivo e, eventualmente, explicativo. O seu carácter descritivo justificaríamos facilmente com o facto de que o que pretendemos, em primeiro lugar, é a descrição de

fenómenos relativos a certas características do meio físico, cultural ou social, e, igualmente, de fenómenos ligados a certas características nos sujeitos, de ordem cognitiva, afectiva, social ou motora (Rousseau in Marques; 1991: 212). Assim, procurámos a compreensão dos fenómenos sem nenhuma preocupação imediata de intervenção na sua mudança. Consideramos ser possível atribuir a este estudo também um carácter explicativo visto que procurámos verificar a existência de relações entre diversas variáveis na tentativa de explicação de um determinado fenómeno. Estas variáveis serão devidamente indicadas mais à frente. Por si só, um estudo explicativo não é susceptível de apresentar provas conclusivas. É o peso dos resultados acumulados em conjugação com outros estudos que permite retirar conclusões quanto à identificação de factores explicativos de um fenómeno ou de uma situação, educativa ou outra, numa dada população (Selltiz, Wrightsman & Cook; 1977; Rousseau; 1990 in Marques; 1992: 214).

1. Objectivos do estudo

Para que a investigação seja feita com sucesso, é importante que haja alguns objectivos que vão norteando a nossa linha de acção. O grande objectivo deste trabalho é verificar qual o papel que a comunicação não verbal desempenha na relação sócio-afectiva pai/filho. Para atingir este objectivo, tivemos em linha de conta outros objectivos menos centrais, mas que nos ajudarão a ir conseguindo pequenas conquistas e que contribuirão para confirmar ou infirmar as nossas hipóteses, como veremos em seguida. Assim, pretendemos:

- verificar se os pais se envolvem na vida escolar dos filhos e de que forma o fazem;
- verificar se são os pais ou as mães que estão mais presentes na vida dos filhos;
- detectar quais os sistemas não verbais que os pais têm mais facilidade em usar conscientemente e os que têm mais dificuldade;
- verificar se as crianças reagem aos sinais da comunicação não verbal emitidos pelos pais e como reagem;
- identificar a que sistemas não verbais as crianças reagem mais;
- verificar se a utilização da comunicação não verbal em contexto educativo tem influência no aproveitamento e na produtividade das crianças;

- identificar se a forma como pais e filhos comunicam e reagem às mensagens não verbais é indicativo da relação sócio-afectiva que os une.

2. Hipóteses de investigação

“Uma hipótese é um enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis. São sentenças declarativas e relacionam de alguma forma variáveis a variáveis” (Kerlinger, 1980 in Carvalho; 2002: 115). No fundo, a investigação parte de um problema e, seguidamente, da formulação de hipóteses para compreender e solucionar este problema, que serão depois verificadas e comprovadas ou refutadas. Uma hipótese é como uma suposição que se faz tentando explicar o que se desconhece. Mas esta hipótese não é uma mera opinião, mas uma suposição objectiva que se faz com base na pesquisa teórica previamente realizada. Segundo Búzio (1986) há alguns critérios a ter em conta para a formulação de uma hipótese. Esta deve ser:

- *plausível* – indicar uma situação possível de ser aceite;
- *consistente* – estar em consonância com a teoria;
- *explicativa* – servir de explicação para o fenómeno desconhecido;
- *específica* – ajudar a identificar o que deve ser observado;
- *verificável* – permitir uma comprovação pelos processos científicos;
- *simples e económica* – ter somente os termos que sejam necessários à sua compreensão.

Já foi referido que os estudos no campo da comunicação não verbal e, mesmo, no campo da relação sócio-afectiva pai/filho (no que a vertente da vida escolar do aluno diz respeito) são pouco numerosos e quase sempre centrados em aspectos mais gerais. Há já alguns estudos sobre a comunicação não verbal, mas sempre em contexto de sala de aula, na relação professor/aluno e não na relação pai/filho. Com base na pesquisa bibliográfica realizada e no enquadramento teórico estruturado, é possível avançar com algumas hipóteses de investigação que, depois de concluído o processo de investigação, iremos confirmar ou infirmar.

A. Os pais mostrar-se-ão muito mais optimistas do que os filhos no que diz respeito ao seu envolvimento na vida escolar dos mesmos.

A generalidade dos pais, hoje em dia, vive amargurada por um imenso sentimento de culpa, pois sentem não estar a corresponder às expectativas dos filhos e sentem não

estar a dar-lhes todo o apoio e atenção de que necessitam. São principalmente as mães que vivem este dilema, pois acreditam estar a pagar um preço alto pela sua independência e emancipação. Sentem-se mais realizadas como profissionais, mas mais frustradas como mães; sentem-se mais admiradas como mulheres, mas mais julgadas como mães. Geralmente, uma das suas grandes preocupações com os filhos diz precisamente respeito à escola, o que se pode justificar de várias formas: se os filhos têm boas notas significa que são crianças responsáveis e bem comportadas e não crianças revoltadas e desinteressadas com a ausência dos pais; se os filhos se envolvem numa situação de conflito físico com outro ou outros colegas, temem que se torne uma criança frustrada e que liberta a sua revolta e ansiedade nos que a rodeiam para não descarregar em quem realmente culpa por toda a situação; se os filhos têm vários amigos, significa que não são crianças com as suas relações afectivas mal resolvidas e que aprenderam a lidar bem com o facto de terem que passar algum tempo sozinhas em casa; um bom aproveitamento deixa transparecer um futuro profissional risonho e consequentemente um futuro pessoal também, já que os pais receiam muito pelo futuro dos filhos, nos tempos que correm. De forma a tentar minimizar o seu sentimento de culpa, os pais tendem a acreditar que estão muito mais presentes, que perguntam mais vezes como correu a escola e que ajudam sempre nos trabalhos de casa e a estudar para os testes, mesmo porque é isso que pensam que nós gostaríamos que respondessem nos questionários. Daí afirmarmos que provavelmente os pais inflacionaram a parte positiva das respostas às questões do questionário. Esta hipótese deve-se ainda ao facto de se acreditar que as crianças são sempre sinceras e honestas, logo as suas respostas deveriam ser fidedignas.

B. A mãe ocupará um lugar muito mais central e participativo na vida escolar dos filhos.

Como já tem vindo a ser dito, a mãe ocupa desde o nascimento da criança um lugar de destaque comparativamente ao pai, o que também se deve à possibilidade que lhe é dada de estabelecer uma relação afectiva com a criança enquanto ela cresce no seu ventre. Enquanto a criança é pequena é a mãe que dá banho, é a mãe que muda a fralda, é a mãe que alimenta, é a mãe que adormece, é a mãe que vai com a criança ao médico, e ainda é a mãe que se farta de brincar com a criança. Quando a criança cresce, continua a ser a mãe que vai à escola falar com os professores, que conversa com a criança sobre o que aconteceu na escola, que ajuda nos trabalhos de casa e etc. Esta realidade parece estar a mudar lentamente e os pais começam a preocupar-se em estar

mais presentes na vida dos filhos, mas para já nota-se ainda uma sociedade focalizada na mãe.

C. O pai será mais referido no envolvimento indirecto do que no envolvimento directo e em todos os pontos que digam respeito à avaliação.

A sociedade actual é bem diferente da que conhecíamos há trinta anos atrás, no entanto parece haver alguns pontos em que a tradição ainda é o que era. O pai actual continua a preferir uma posição mais distanciada da vida dos filhos, mas que lhe confira o papel de autoridade e que o faça sentir o líder da família. Assim, preocupa-se em perguntar aos filhos pelas notas ou se fizeram os trabalhos de casa por exemplo, mas não se dispõe a ajudar os filhos a fazer os trabalhos de casa ou a estudar para os testes, ou mesmo a ir à escola saber informações sobre os seus filhos. O marido actual continua a preferir uma posição mais comodista de chefe de família (aquele que garante o sustento da casa), e que esta lhe confira a possibilidade de continuar a demitir-se de fazer qualquer tarefa doméstica, sobrecarregando a esposa, que assume já um papel no mundo laboral. O homem actual só muito recentemente começa a compreender a importância de assumir um papel na gestão do lar, quer seja sozinho quer seja partilhada.

D. A cinesia será o sistema de comunicação não verbal mais usado e a comunicação táctil será o menos usado.

Salvo raras excepções, os pais não tendem a usar a comunicação não verbal conscientemente e, muito menos, propositadamente e com objectivos definidos. Assim, é natural que o facto de terem que o fazer num cenário com o qual, alguns ou muitos, não se identificam e que para outros parece ser ameaçador (a escola), num contexto em que estão a ser observados e em que o conteúdo da actividade poderá não lhes dizer nada ou dizer pouco, poderá causar alguma estranheza. Os pais têm consciência que um *não* num tom de voz agressivo ou acompanhado de um abanar da cabeça ou mesmo de um franzir da testa torna-se bastante mais forte aos olhos da criança. Os pais também sabem que um beijo, um abraço apertado ou um simples sorriso poderá ser o melhor dos tranquilizantes para a criança. E, com certeza, que os pais se servem destes sinais vezes sem conta no processo de educação e socialização da criança. No entanto, neste contexto é diferente visto que aquilo sobre o qual têm de se manifestar é algo que muitos pais não dominam, é algo que muitos pais nunca fizeram (ajudar os filhos e realizar uma actividade da escola), implica manipular conscientemente expressões e comportamentos

que surgem habitualmente de forma espontânea, sabendo que estão a ser observados. O repertório de sinais possíveis do sistema cinésico é bastante alargado e, não só por este facto, mas também por ser dos que, intuitivamente ou propositadamente, mais usamos no nosso dia-a-dia, talvez se apresente como o mais fácil de manipular neste contexto. Assim, acreditamos que a cinesia será o sistema usado com maior frequência. No que diz respeito à comunicação tátil, podemos dizer que, embora já tenham ficado para trás muitos receios, impedimentos e mesmo preconceitos, a verdade é que continuamos a sentir dificuldade em usar o toque em alguns contextos, principalmente na frente de outros. Porém, há um contexto em que tal não deveria acontecer por toda a pureza, sinceridade e cometimento que lhe estão inerentes: a relação sócio-afectiva pai/filho. Apesar de acreditarmos nisto, assumimos que será provável que os pais sejam muito comedidos da utilização deste sistema de comunicação não verbal, pois sentir-se-ão pouco à vontade por estarem a ser observados e, para além disso, será apenas usado na primeira parte para transmitir mensagens positivas.

E. As mensagens não verbais influenciarão no aproveitamento e na produtividade das crianças.

Tal como os pais compreenderam desde cedo que a comunicação não verbal pode ser muito eficaz na transmissão de afecto e de empatia, mas também na transmissão de disciplina e de bons comportamentos, também os filhos aprenderam, desde pequenos, a interpretar os códigos não verbais dos pais e a planear o seu plano de acção e o seu plano de defesa em função disso. Uma criança consegue perceber claramente o que os pais querem dizer quando exibem uma expressão facial zangada (com as duas sobrancelhas para baixo e a testa franzida), quando abanam com a cabeça de um lado para o outro, quando sorriem, quando abrem muito os olhos, quando se aproximam. Serão os sinais não verbais emitidos pelos pais durante o momento de encontro presencial que ajudarão as crianças a posicionarem-se relativamente às respostas que vão dando. Acreditamos que alguns sinais como um sorriso ou um acenar da cabeça produzirão um efeito de incentivo para as crianças, o que promoverá mais respostas correctas e uma resolução mais rápida das actividades. Por outro lado, o contacto com sinais como uma expressão facial zangada ou o dedo indicador a transmitir um *não* poderão deixar as crianças bastante inseguras, o que poderá originar mais tempo perdido a confirmar todas as respostas dadas ou, mesmo, a alteração indevida de algumas respostas.

F. A forma como pais e filhos se comportarão no momento de encontro presencial será um forte indicador da qualidade da sua relação sócio-afectiva.

Já foi dito no enquadramento teórico deste trabalho que a comunicação não verbal é a linguagem dos sentimentos e da empatia, visto que através dela transmitiremos afecto, simpatia, admiração, respeito, amor, mas também transmitiremos raiva, desconfiança, desilusão, medo, desaprovação. A forma como nos posicionamos e comportamos relativamente ao outro poderá dizer muito sobre a relação que pretendemos manter com ele e/ou sobre o tipo de relação que já mantemos com ele. Assim, acreditamos poder dizer que os sinais não verbais que pais e filhos trocarão no momento de encontro presencial, dir-nos-ão muito sobre a relação sócio-afectiva que os une: se é uma relação de afecto, se é uma relação de confiança, se é uma relação de supervisão, se é uma relação de poder/obediência, se é uma relação mais próxima ou mais distante.

3. Procedimentos Metodológicos

“A ciência caracteriza-se pela utilização de métodos científicos. O método científico é a teoria da investigação” (Carvalho; 2002: 85). Assim, depois de elaborado um enquadramento teórico robusto e de uma reflexão consciente sobre o mesmo decidimos o que poderia ser o nosso objecto de estudo e pensámos se este seria efectivamente pertinente. Passámos a delinear os objectivos que gostaríamos de ver concretizados e, em seguida, formulámos algumas hipóteses que fundamentámos com base no conhecimento teórico alargado, e que esperamos ver testadas no decorrer desta investigação empírica.

O nosso objecto de estudo é, então, o papel da comunicação não verbal na relação sócio-afectiva pai/filho. A fim de nos debruçarmos sobre ele, definimos como primeira tarefa a adopção de um instrumento de recolha de dados que nos permitisse obter informações, de forma objectiva, sobre a qualidade ou fraqueza da relação afectiva entre pais e filhos, bem como os princípios, as preocupações, a confiança, o interesse e a consistência que a envolvem. Esta temática da relação sócio-afectiva apresenta-se como muito abrangente, para além da complexidade e subjectividade que lhe estão inerentes, o que acaba por comprometer ainda mais o rigor e objectividade da investigação. Assim, na tentativa de lhe conferir um teor mais concreto, decidimos direccionar esta recolha de informação numa vertente específica, em que o seu ponto de interesse comum seria a

escola, como parte importantíssima da vida da criança. Depois de tomada esta decisão do campo de estudo, o questionário pareceu constituir o instrumento de recolha de dados mais indicado nesta primeira fase da investigação. Mais à frente serão indicadas as razões que motivaram a escolha deste instrumento, as suas grandes qualidades e limitações, a forma como foi construído, testado, aplicado e os seus dados analisados e discutidos. Dado que os principais envolvidos nesta relação, pais e filhos (para além da complexidade e originalidade que lhes são devidas como seres humanos) desempenham funções diferentes na relação o que implica, por isso mesmo, percepções diferentes dos vários pontos de reflexão lançados, pareceu-nos lógica e, talvez mesmo, imperativa a aplicação de dois questionários construídos paralelamente: um aos filhos e um aos pais. Nesta primeira fase de investigação, recolhemos informação que nos permitiu caracterizar a relação sócio-afectiva que une pais e filhos, na vertente específica que diz respeito ao envolvimento dos pais na escola. Porém, nada foi feito no que diz respeito à comunicação não verbal. E, conforme já foi dito, o objecto de estudo deste trabalho é o papel da comunicação não verbal na relação sócio-afectiva pai/filho.

Relembrando algumas características desta vertente da comunicação, tais como a espontaneidade, a autenticidade e a involuntariedade, facilmente percebemos que nada conseguiríamos saber sobre ela por meio de um questionário: é espontânea, logo dificilmente podemos prever a sua ocorrência; é autêntica, logo transmite exactamente o que estamos a pensar ou o que estamos a sentir, se concordamos ou discordamos; é involuntária, logo não conseguimos evitar que aconteça e acontece frequentemente sem consultar a nossa vontade. Esta reflexão apresentou-se como motivador da decisão de promover um momento de encontro presencial entre pai/filho, com o pretexto da realização de uma actividade em conjunto, em que estes comunicariam única e exclusivamente por meio de sinais não verbais. Aos filhos caberia a resolução de uma ficha de trabalho de inglês, que continha apenas a matéria que fora leccionada nas aulas, de modo que todos os alunos tivessem a mesma probabilidade de a conseguir resolver. Enquanto isso, era esperado que os pais se fossem manifestando relativamente às respostas dadas, sempre de forma não verbal e nem sempre correspondendo à realidade. Considerámos que o recurso a estas estratégias nos permitiria saber se as crianças realmente reconhecem e interpretam os sinais não verbais dos pais, de que forma reagem a eles e como podemos relacionar esses factos com a relação sócio-afectiva pai/filho. Desta forma, podemos dizer que, do ponto de vista metodológico, optámos por retirar partidos dos dois métodos: o quantitativo e o qualitativo.

3.1 População: caracterização

“**População** ou **universo** é o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos. O número de elementos de uma população designa-se por grandeza ou dimensão e representa-se por *N*” (Carmo & Ferreira; 1998: 191).

A nossa população inclui todos os alunos do 4º ano de escolaridade²⁸ das Escolas Básicas da Gafanha da Nazaré, e temos assim um *N*= 127.

Ílhavo é uma cidade situada no Distrito de Aveiro. É famosa pela sua indústria de porcelana Vista Alegre e pela pesca do bacalhau. O município de Ílhavo engloba duas cidades: Gafanha da Nazaré e Ílhavo.

A Gafanha da Nazaré, cidade a que pertence a nossa amostra, conta já com uma população de 14021 habitantes. Começou a ser habitada no século XVII e no século XIX e incrementou-se o povoamento, graças a gentes vindas principalmente dos concelhos de Vagos e Mira, visto estarem necessitadas de terra. Depois foram os trabalhos nas obras do porto e construção do farol, nos estaleiros e nas secas do bacalhau, nas salinas e na plantação da mata da Gafanha que atraíram esses povos. Em 29 de Outubro de 1969 a Gafanha da Nazaré passou a vila e em 19 de Abril de 2001 foi elevada a cidade. É considerada uma cidade hospitaleira e acolhedora, com um povo humilde e trabalhador, ainda hoje muito ligado ao mar e às tradições. A cidade da Gafanha da Nazaré divide-se em várias localidades: Bebedouro (Centro); Cale da Vila; Cambeia; Chave; Forte da Barra (Porto de Aveiro); Marinha Velha; Praia da Barra e Remelha.

3.1.1 Amostra: caracterização

“A técnica designada por **amostragem** (processo de selecção de uma amostra) conduz à selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina **amostra**, de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados” (Carmo & Ferreira; 1998: 191).

É procedimento frequente e de grande utilidade o de seleccionar uma amostra, visto que é bastante complicado fazer o estudo incidir sobre a totalidade da população. Um

²⁸ “A opção pela validação do instrumento para este nível de ensino deve-se ao facto da investigação sugerir que é precisamente nos primeiros anos de escolaridade que os efeitos do envolvimento parental são mais consistentes (Fehrmann, Keith & Reimers, 1987; Iverson, Brownlee & Walberg, 1981 in Pereira *et al*; 2003: 112).

requisito essencial neste processo de selecção é que a amostra deve ser representativa da população ou universo a que pertence, pelo que o número de sujeitos que constituem a amostra é dos pontos mais debatidos. Não é fácil dizer qual deverá ser a dimensão da amostra. Pressupõe-se que, se for demasiado reduzida, os resultados do estudo podem não ser generalizáveis à população considerada; podem ser válidos apenas para a amostra. Pensa-se, tendencialmente, que quanto maior for a amostra, mais probabilidade tem de ser representativa da população. No entanto, também não podemos deixar de considerar o custo que uma amostra alargada poderá implicar. Para um estudo descritivo, como é o caso, uma amostra de 10% do total é considerada a dimensão mínima. Acredita-se que a investigação quantitativa tem, geralmente, por base amostras de maiores dimensões seleccionadas aleatoriamente, enquanto que a investigação qualitativa é mais focalizada e concentrada em amostras mais reduzidas ou, mesmo, em casos únicos. No caso deste estudo, e visto que adoptámos ambas as vertentes metodológicas, quantitativa e qualitativa, considerámos preferível adoptar uma amostra mais reduzida para facilitar um pouco o trabalho da segunda parte, principalmente.

Outro dos assuntos que muito se debate no que diz respeito às amostras é a forma como os sujeitos são seleccionados e, neste ponto, temos amostras probabilísticas e não probabilísticas. “Amostras não probabilísticas podem ser seleccionadas tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra” (Carmo & Ferreira; 1998: 197). Neste estudo optámos por uma amostra de tipo não probabilístico, mais concretamente por uma amostragem de conveniência, o que significa que constituímos a nossa amostra com um grupo de indivíduos que se mostrou disponível e com o qual, por razões práticas e até formais, seria mais fácil contactar. Esta técnica de amostragem traz algumas desvantagens, nomeadamente no que diz respeito ao carácter subjectivo que envolve o processo de selecção e no que diz respeito ao problema da validade externa (impossibilidade de generalização dos dados). Temos consciência que com esta amostra não poderemos generalizar os resultados obtidos à população, mas obteremos, certamente, informações muito importantes. A amostra é constituída por 34 alunos ($n=34$) do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de duas Escolas Básicas diferentes, mas ambas pertencentes à Gafanha da Nazaré: EB1 da Barra e EB1 da Marinha Velha. As actividades elaboradas e os conteúdos seleccionados para a concretização da segunda fase deste estudo (MEP) enquadraram-se no Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico como Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC). Ambas as

turmas frequentavam a AEC de Inglês pelo segundo ano consecutivo e eram turmas que tinham como professora de Inglês a investigadora deste estudo, que foi uma das opções tomadas pela própria no sentido de facilitar o contacto com a escola e com os pais das crianças que entrariam no estudo.

Na primeira fase da investigação, que diz respeito à aplicação dos questionários, um aos filhos e um aos respectivos pais, na tentativa de caracterizar a relação sócio-afectiva que os une, foram considerados a totalidade de alunos e de pais das duas turmas. Na segunda fase, em que se previa um momento de encontro presencial com filho/filha e pai/mãe, só foi possível contar com os pais que tivessem mostrado interessados e disponíveis (falamos dos pais já que o impedimento seria mais destes do que dos filhos que já estariam na escola (local onde se realizou o referido MEP). Assim, e principalmente nesta segunda fase, a amostragem foi claramente por conveniência.

Tendo em conta os dois momentos da investigação, o inquérito por questionário e o momento de encontro presencial (MEP) entre pai/filho, não será difícil compreender que a amostra não será exactamente igual na primeira e na segunda fase. Depois de consultadas algumas teses, de consideradas experiências de investigação semelhantes e o teor dos dois momentos referidos, prevemos que o primeiro momento terá mais sucesso ao nível da adesão do que o segundo. Teremos que contar com a disponibilidade e boa-vontade dos pais para virem à escola e, por isso mesmo, não nos iludimos com uma adesão de 100%. Desta forma, a caracterização das amostras que nos é possível fazer assenta num carácter mais geral e de contextualização sócio-cultural, dado que as informações mais concretas sobre a distribuição das amostras por sexo, por idade ou por profissão dependerão da adesão que conseguirmos ter, variarão consoante se trate da primeira ou da segunda fase e só poderão ser trabalhadas no momento de análise de cada uma delas.

Em termos práticos apenas poderemos referir-nos à amostra dos filhos que consiste em 34 crianças ($n=34$) divididas por duas turmas do 4º ano de duas escolas diferentes: EB1 da Barra e EB1 da Marinha Velha.

Quadro 3: Distribuição das crianças da nossa amostra por escola.

<div>Escolas</div> <div>Alunos</div>	E.B. 1 da Barra	E.B. 1 da Marinha Velha	
Nº de crianças	15	19	Nº total = 34
% de crianças	44%	56%	% total = 100%

Assim, podemos ver que das 34 crianças (100%) que fazem parte da nossa amostra, 15 (44%) pertencem à turma da EB1 Barra e 19 (56%) pertencem à turma da EB1 da Marinha Velha. É impossível prever o número de pais que participará na primeira ou na segunda fase.

Do ponto de vista sócio-cultural, estamos perante dois meios muito diferentes (Barra e Marinha Velha) e passamos a explicar as razões que o justificam. A Barra apresenta-se como um meio sócio-cultural, maioritariamente, médio/alto, enquanto que a Marinha Velha vê realçadas as suas características de meio popular. “O contexto de vida familiar das crianças oriundas destes meios [populares] têm fortes probabilidades de ser marcado por sentimentos de impotência e angústia face à escola, dado que as suas famílias não se sentem capazes de intervir eficazmente no jogo escolar” (Seabra; 2000: 73). As famílias destes meios assumem a sua missão educativa num sentido alargado, mais ligada à formação (valores, princípios, carácter, etc.) e reservam para a escola as funções tradicionais de instrução (aquisição de conhecimentos de base). A escola é sentida como exterior e superior e, apesar de reconhecerem importância à troca de informações com esta, consideram que não devem interferir no seu funcionamento e é, possivelmente, por isto que as suas atitudes tendem a ser conformistas e pouco críticas, o que parece revelar falta de interesse pela escola. Pelo contrário, estas famílias interessam-se em acompanhar a escolarização dos filhos apesar das dificuldades que enfrentam com algumas matérias escolares e procuram saber o que se passa na escola, principalmente do domínio dos comportamentos. A escola é vista, nestes meios, como a possibilidade de melhoria de estatuto social, mas envolta em muitas dúvidas e incertezas que se prendem, em parte, com a capacidade ou incapacidade dos filhos em prosseguir estudos.

As famílias de classe média/alta, por seu lado, são marcadas pelas grandes aspirações e expectativas relativamente ao futuro profissional das suas crianças e por uma grande confiança e segurança no seu êxito. Para estas famílias “a escola tem uma missão difusa

e alargada, devendo preocupar-se com os aspectos globais da socialização das crianças e a família atribui a si própria a responsabilidade de colaborar com a escola [...]” (Seabra; 2000: 75). Já não vêem a escola como superior, pelo contrário demonstram assumir uma supremacia em relação à escola, já que reservam para ela a função de prolongar a sua acção educativa. O processo de entrada para a escola decorre de forma natural, sem necessidade de preparação (como acontecia nos meios populares), já que desde cedo às crianças era dada a oportunidade de contactar com livros, papel e caneta e, ainda, com alguns jogos infantis. Estas famílias interessam-se em acompanhar a vida escolar dos filhos e centram-se, principalmente, nos aspectos relativos à aprendizagem. Marcam presença nas reuniões convocadas pela escola, embora prefiram as conversas que remetem para a obtenção de informação mais individualizada e detalhada sobre os progressos da criança. Estudos revelam os pais de classe média/alta adoptavam práticas educativas assentes na indulgência, visto que tendiam a ignorar algumas faltas cometidas, recorriam mais à recompensa e ao castigo, ao contrário das famílias dos meios populares que se mostravam mais autoritárias e que prezavam mais a obediência dos filhos.

3.2 Plano de investigação

Um bom plano de investigação parece ser condição essencial para o sucesso de grande parte dos estudos. O plano de investigação deste estudo divide-se em dois momentos essenciais: uma primeira fase que se centra na aplicação de dois questionários (um aos filhos e outro aos pais) em que se pretende caracterizar a relação sócio-afectiva pai/filho; uma segunda fase constituída por um momento de encontro presencial (MEP) entre pai/filho em que o único sistema de comunicação permitido é o não verbal. A primeira fase é, então, caracterizada por uma metodologia de carácter quantitativo, já que os dados obtidos através da aplicação dos referidos questionários serão trabalhados com o intuito de obter respostas numéricas e estatísticas. A segunda fase assume-se numa vertente qualitativa em que os momentos de encontro presenciais serão analisados com base na observação e na videogravação feita. Apesar de se mostrar mais complicada a utilização de dois métodos diferentes, esta combinação de abordagens pode ser muito útil e tornar o plano de investigação mais sólido.

3.2.1 Recolha de dados

Como se pode ler no ponto anterior, considerou-se que o primeiro passo consistiria na recolha de informação sobre a relação sócio-afectiva pai/filho. O questionário foi o instrumento de recolha de dados adoptado. Algumas das questões sobre as quais nos debruçamos neste trabalho não estão ainda muito divulgadas sob a forma de estudo investigativo e, talvez por isso, não tenhamos encontrado nenhum questionário que pudessemos adaptar, pelo que tivemos que construir o nosso instrumento de raiz com base na revisão da literatura feita. No ponto 3.3 este processo de construção e aplicação do questionário será devidamente explicado.

3.2.2 Momento de encontro presencial entre pai/filho

A observação como um dos métodos mais comuns da investigação qualitativa não é fácil, mas temos consciência que sem ela perder-se-iam dados e características de indivíduos ou de grupos de indivíduos que seriam imperceptíveis de outro modo. E, para além disso, os momentos de observação permitem-nos uma recolha de dados que vai muito além da aparência de uma resposta apressada ou de conveniência (Santiago; 1993). Estes dados podem incluir transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo. O investigador analisa as notas tomadas em trabalhos e os dados recolhidos, procurando ser o mais rigoroso possível. Na verdade, “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados” (Carmo & Ferreira; 1998: 181). Por isto mesmo levanta-se aqui o grande risco dos métodos qualitativos: podemos dizer que a validade e a fiabilidade dos dados depende, em grande parte, da sensibilidade, conhecimento e experiência do investigador, o principal agente da investigação.

“There are problems with this approach, not least the researcher’s interpretation of what is seen. If three or four people stand at a window overlooking a busy street, observing what is going on for five minutes or so, and then write up what they have seen, the accounts are likely to vary. The observers will have their own particular focus and interpret significant events in their own way” (Bell; 2005: 157).

O que se pretende dizer com esta citação é que cada observador/investigador dará, num momento de observação, ênfase a aspectos diferentes: o que para um poderá ser muito importante, para outro pode não querer dizer nada, nem sequer ser referido. Logo, é essencial ter em conta que o facto de a investigação depender da percepção do observador/investigador, vai dotá-la, de imediato, de uma certa relatividade.

Neste estudo, o momento de encontro presencial (MEP) entre pai/filho foi vídeo gravado pelo investigador, para que os dados recolhidos pudessem ser devidamente trabalhados posteriormente. Durante o MEP, o investigador foi tomando notas de alguns aspectos que chamaram a sua atenção e que considerou que lhe podiam ser úteis na análise e interpretação dos dados.

3.3 Instrumento de recolha de dados: o questionário

A investigação empírico-descritiva compreende as mesmas etapas que outras investigações tais como, nomeadamente e respectivamente, definição de um problema; formulação das hipóteses, definição da população-alvo, selecção da amostra e desenvolvimento de um instrumento de recolha de dados. “Dado que são formuladas questões que não tinham sido postas anteriormente ou que se procura obter dados que não estavam disponíveis, esta investigação exige frequentemente a elaboração de um instrumento apropriado para obter a informação [...]” (Carmo & Ferreira; 1998: 213).

Antes de iniciar a concepção dos questionário, pareceu-nos importante investir num trabalho de pesquisa bibliográfica que nos ajudaria a construir conhecimento sobre a(s) temática(s) a que nos dedicamos de modo a decidirmos, com base no que já está feito, o que queremos nós saber mais sobre esta(s) temática(s). “Your preliminary reading and your research plan will have identified areas of investigation. Go back to your hypothesis or to the objectives and decide which questions you need to ask to achieve these objectives” (Bell; 2005: 118). A construção de um questionário não é nada fácil a começar pelas decisões que temos de tomar no que diz respeito ao tipo de questões, à sua formulação e à forma de as analisar no final se quisemos falar em termos da sua concepção; mas também teremos que tomar decisões no que respeita à realização de um pré-teste ou, mesmo, à distribuição e recolha dos questionários. Serão precisas várias tentativas, com várias reformulações, até sentirmos que o nosso questionário preenche os requisitos que estabelecemos e que através dele conseguiremos obter as informações que pretendemos; até sentirmos que conseguimos remover toda a ambiguidade das questões e que conseguimos atingir o grau de precisão necessário que garanta que os sujeitos compreenderão exactamente o que está a ser perguntado; até sentirmos que não há linguagem popular que possa ser imperceptível aos sujeitos ou que possa suscitar interpretações diferentes ou simbolicamente diferentes.

3.3.1 Características técnicas do questionário

O inquérito por questionário caracteriza-se pelo facto de investigador e inquiridos não terem que interagir necessariamente em situação presencial. No caso deste estudo, foi necessário recorrer a dois modelos diferentes de inquirição: os filhos responderam ao questionário em situação presencial na sala de aula; os pais, por sua vez, receberam o questionário em casa (entregue pelos filhos) e responsabilizaram-se por preenchê-lo e devolvê-lo à investigadora (também por intermédio dos filhos). Esta situação não-presencial, embora mais comum, oferece, geralmente, mais dificuldades aos investigadores e força-os a deterem-se em preocupações alargadas de duas naturezas essenciais: o cuidado na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos. Uma vez que no momento da inquirição, numa situação não-presencial, não há possibilidade de esclarecimento de dúvidas, a preparação do questionário exige especiais cuidados ao nível da formulação das questões. Em primeiro lugar, estas devem estar organizadas de modo a que se perceba uma coerência intrínseca e lógica. Uma boa estratégia poderá ser a organização das questões por temáticas, claramente enunciadas ou não, reservando as questões mais difíceis ou mais melindrosas para a parte final. Neste estudo, optámos por não dividir as questões por temáticas por três razões, essencialmente: primeiro, o questionário é pouco extenso, é constituído por apenas 20 questões, e uma tal organização em temáticas quebraria a fluidez de raciocínio e de resposta; em segundo lugar, do ponto de vista visual, passaria uma primeira impressão de aparente complexidade e poderia desanimar os inquiridos e, por último as temáticas ajudariam a dirigir um pouco as respostas visto que tornariam os inquiridos conhecedores do que estava a ser avaliado.

O tipo de questões a adoptar é uma decisão importante a tomar. Em seguida, apresentamos as várias possibilidades de questões, organizadas segundo dois autores diferentes e assentando em duas vertentes diferentes em que uma questão pode ser abordada. Carmo & Ferreira (1998: 138) organizaram uma tipologia de questões centradas no conteúdo a que nos remetem, no tipo de informação que pretendemos obter através delas. Desta forma, consideram 4 tipos de perguntas:

- **perguntas de identificação** (destinam-se a identificar o indivíduo em termos de nome (ou não, no caso de questionários anónimos), de idade, de género, profissão, habilitações literárias, etc.);

- **perguntas de informação** (têm por objectivo obter dados sobre factos ou opiniões do inquirido);
- **perguntas de descanso** (muitas vezes sem tratamento posterior, servem para introduzir uma pausa e mudar de assunto ou para introduzir perguntas que ofereçam maior dificuldade de resposta);
- **perguntas de controlo** (destinam-se a verificar a veracidade de outras perguntas insertas noutra parte do questionário).

Este questionário é constituído, essencialmente, por perguntas de informação. As perguntas de descanso são necessárias em questionários muito extensos, o que não é o caso. Talvez a quase inexistência de perguntas de identificação possa vir a oferecer alguma insatisfação na análise e tratamento dos dados, visto que em alguns casos a variável idade dos pais ou habilitações literárias poderia ser importante. A única questão de identificação que decidimos colocar foi a que diz respeito à profissão, mas esta não servirá para esclarecer todas as nossas dúvidas, interrogações e probabilidades. Esta é certamente uma das falhas ao nível da concepção deste questionário. Por sua vez, a tipologia de questões de Judith Bell (2005: 119) centra-se no tipo de resposta que vamos obter:

- **“verbal or open”** (abertas; espera-se que a resposta seja uma palavra, uma frase ou um comentário extenso; estas respostas poderão trazer informação importante mas o seu tratamento é bastante mais exigente);
- **“list”** (é fornecida uma lista de itens ao respondente e ele deverá seleccionar a(s) que se aplique(m));
- **“category”** (a resposta é apenas uma seleccionada de entre as categorias apresentadas);
- **“ranking”** (é pedido ao respondente que ordene determinados itens fornecidos de acordo com o que lhe é pedido na questão, ex.: ordenar as qualidades por ordem de importância);
- **“scale”** (as respostas serão dadas segundo escalas - nominal, ordinal, intervalar);
- **“quantity”** (a resposta é um número que representa uma quantidade);
- **“grid”** (é dada uma tabela para recolher respostas a duas ou mais questões ao mesmo tempo).

Neste estudo as questões são essencialmente do tipo “scale” e são fornecidas aos respondentes as seguintes possibilidades de resposta: “pai”; “mãe”; “ambos” e “nenhum”.

Há também, em número consideravelmente inferior, questões de tipo “quantity” e são fornecidas aos respondentes as seguintes possibilidades de resposta: “Nunca; 1; 2; 3; 4; 5; 6; Sempre”.

Numa situação de inquérito por questionário, principalmente em situação não-presencial em que o perigo de não-resposta aumenta substancialmente, há ainda outro cuidado que devemos ter e que diz respeito à forma de contactar com os inquiridos. São vários os canais possíveis de comunicação entre investigador e inquiridos, exigindo cada um deles alguma atenção: os questionários podem ser enviados por correio (acompanhados por envelope para resposta, devidamente endereçado e selado); podem ser enviados por portador (o que exige uma sensibilização de quem os leva); podem ser enviados pelos circuitos burocráticos usuais ou, ainda, por via telemática. No caso deste estudo, os filhos preencheram o questionário em situação presencial e os pais receberam os questionários por intermédio dos filhos que foram alertados para a responsabilidade que tal tarefa envolvia e para a importância que teriam esses questionários devidamente preenchidos.

Assim, e como foi referido no parágrafo acima, a elevada taxa de não-respostas é um dos grandes problemas dos inquéritos por questionário. Vários autores identificaram alguns factores como condicionadores do número de devoluções dos questionários:

- **natureza da pesquisa** (se a natureza da pesquisa mostra utilidade, o número de respostas tende a aumentar;
- **tipo de inquirido** (os inquiridos com maior nível de habilitações literárias tendem a responder com maior frequência;
- **sistema de perguntas** (quanto mais simples for o sistema de perguntas, maior será a taxa de respostas);
- **instruções claras e acessíveis** (espera-se que as instruções sejam fáceis e claras; instruções demasiado longas e complicadas são dissuasoras de colaboração);
- **estratégias de reforço** (insistir para que os inquiridos respondam, argumentar a utilidade social e científica da temática em estudo, fazer cartas de anúncio do lançamento do questionário são estratégias que aumentam a taxa de respostas).

Podemos dizer que o inquérito por questionário tem inúmeras vantagens, tais como uma maior facilidade de sistematização dos dados ou uma maior facilidade e rapidez na análise dos mesmos. Por outro lado, tem também desvantagens como a dificuldade de

concepção ou a elevada taxa de não-respostas. Uma das grandes limitações da utilização de métodos quantitativos em Ciências Sociais está ligada à própria natureza dos fenómenos em estudo: a complexidade inerente ao ser humano; o facto de que um estímulo pode dar origem a diferentes respostas dependendo do sujeito; o facto de haver um grande número de variáveis que é difícil ou mesmo impossível controlar; a medição que é, por vezes, indirecta, como no caso das atitudes; e o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos de medição.

3.3.2 Objectivos do questionário a aplicar aos filhos

Antes de iniciarmos a elaboração do questionário, pensámos ser importante deixar claro que dados pretendemos recolher através dele, isto é, deixar claro os objectivos que regem a sua aplicação. O grande objectivo deste questionário a aplicar aos filhos é constatar de que forma estes percebem a relação sócio-afectiva que mantêm com os seus pais e procurar caracterizá-la. Para atingirmos este objectivo sentimos necessidade de definir pequenos objectivos cujos dados contribuiriam para a concretização do objectivo principal. Enunciamos, no quadro seguinte, os vários objectivos e as questões que colocámos na tentativa de vê-los concretizados.

Quadro 4: Descrição dos objectivos do questionário a aplicar aos filhos

Temas	Objectivos	Questões
I Os pais e a vida escolar dos filhos	A. Caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos directamente.	4. Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa? 5. Quantas vezes por semana? 7. Quem te vem trazer à escola? 9. Quem te vem buscar à escola? 11. Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes? 18. Os teus pais costumam vir à escola saber informações sobre ti? 19. Com que frequência?

	B. Caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos indirectamente.	<p>1. Os teus pais perguntam-te como correu a escola?</p> <p>2. Quantas vezes por semana?</p> <p>3. Os teus pais perguntam-te se fizeste os trabalhos de casa?</p> <p>8. Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem trazer à escola? O quê?</p> <p>10. Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem buscar à escola? O quê?</p> <p>12. Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?</p>
	C. Identificar de que forma é que os pais lidam com os sucessos e os insucessos escolares dos filhos.	<p>13. Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?</p> <p>14. Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?</p>
<p>II</p> <p>Os filhos e o envolvimento dos pais</p>	D. Conhecer o que pensam os filhos sobre o envolvimento dos pais na sua vida escolar.	<p>15. Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais?</p> <p>16. Gostas de contar tudo o que passa contigo aos teus pais?</p> <p>17. Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?</p> <p>20. É importante para ti que os teus pais te elogiem.</p>
<p>III</p> <p>A vida familiar</p>	E. Constatar que apoio têm os filhos na vida familiar.	<p>6. Costumas jantar todos os dias com os teus pais?</p>

3.3.3 Elaboração do questionário a aplicar aos filhos

Ainda antes de passarmos à descrição do processo de elaboração do questionário, é importante consciencializarmo-nos de que a concepção e administração do mesmo exigem alguns cuidados e exigem que interiorizemos alguns princípios fundamentais. Para além das características técnicas do questionário que enunciámos no ponto 3.3.1, há dois pontos essenciais que temos que ter em conta aquando da concepção do mesmo: a construção das questões e a apresentação do questionário.

No que diz respeito à construção das questões, tentámos respeitar os padrões de actuação sugeridos por Carmo & Ferreira (1998), nomeadamente:

- o número de questões deve ser Q.B. (*quanto baste*) (se o número for muito reduzido, o questionário poderá não abranger toda a problemática em estudo; se o número for muito alargado, não só tem um efeito dissuasor sobre os inquiridos podendo aumentar a probabilidade de não-respostas, como também se poderá tornar difícil a análise no tempo previsto);
- recorrer a perguntas fechadas garante uma maior objectividade ao questionário;
- as questões devem ser compreensíveis para os respondentes, não devem ser ambíguas ou ter leituras subjectivas, devem abranger todos os pontos a questionar e ser pertinentes relativamente à experiência do inquirido.

Outro ponto a ter ainda em conta, segundo Santiago (1993), é que os itens devem ser adequados ao que pretende saber e foi precisamente por isto que optámos por pensar primeiro nas informações que gostaríamos de recolher, para depois elaborarmos as questões em conformidade com isso.

No que diz respeito à apresentação do questionário, esta é mais importante do que podemos imaginar “[...] a apresentação funciona como elemento legitimador (ou não), tendo uma quota parte de responsabilidade no êxito ou inêxito de um inquérito por questionário” (Carmo & Ferreira; 1998: 144). Um dos elementos a considerar é a importância da forma como se apresenta o tema, que deve ser clara e simples e que deve mostrar o valor que o inquirido pode trazer à investigação. As instruções devem ser claras, precisas e curtas e a disposição gráfica deve ser tão clara quanto possível e adequada ao público-alvo. É determinante que se faça uma revisão gráfica cuidadosa e rigorosa para evitar gralhas ortográficas e erros sintácticos que acabam por fazer baixar

a credibilidade do questionário aos olhos do inquirido. E, ainda, o número de folhas deve ser o mais reduzido possível procurando evitar reacções negativas prévias.

O questionário elaborado para este trabalho foi desenvolvido tendo por base, para além de todos estes princípios que ajudam a delinear as condições para o seu sucesso, a informação teórica recolhida sobre a temática e, ainda, os objectivos deste estudo e os objectivos anunciados para o próprio questionário.

O questionário a aplicar aos filhos é constituído por 20 questões fechadas (das quais 4 apresentam uma segunda parte da questão que é de resposta aberta, nomeadamente as questões 7, 8, 9, 10), mais duas que dizem respeito às profissões da mãe e do pai, respectivamente, e que não receberam numeração visto que não serão dados sujeitos a cruzamentos, mas, como o único dado de identificação pessoal que decidimos recolher, servirão para caracterizar os pais quanto à profissão.

Na primeira página do questionário poderá encontrar-se um pequeno texto de apresentação em que se revela a área em que se insere este questionário, a sua grande finalidade e a quem se dirige. Procurámos realçar ainda a importância que as respostas do inquirido têm para este estudo, pedindo, por isso, que este seja sincero e assegurando que ninguém saberá quais foram as suas respostas. A garantia de anonimato é, geralmente, importante para os inquiridos e, de certa forma, um incentivo para este responder ao questionário (o que se entende aqui por anonimato é a garantia dada aos respondentes de que as suas respostas não serão divulgadas, mas poderão ser analisadas pelo investigador). Esta análise das respostas pela investigadora poderia ser útil e decidimos que ela poderia ser feita se a cada família correspondesse um código, que permitiria identificá-la. O processo de codificação respeitou um princípio que garantiria a uniformização: inicial da escola que frequenta e um algarismo (ex.: uma família da E.B.1 da Barra receberia um código como B05 ou B15 e uma família da E.B. 1 da Marinha Velha receberia um código como M08 ou M20). Foi importante que a investigadora tivesse ficado com uma lista que discriminava o nome de cada aluno e o código que lhe tinha sido atribuído por dois motivos: primeiro, e visto que pais e filhos responderiam a questionários equivalente, porque poderia ser interessante cruzar as respostas dadas pelo filho com as dadas pelos pais a perguntas equivalentes; e segundo porque aquando da análise do momento de encontro presencial entre pai/filho, poderia ser útil recorrer a algumas respostas que tivessem sido dadas no questionário e que

possam justificar a postura e os gestos que pais e filhos adoptaram ou as dificuldades que demonstraram sentir. A investigadora analisará os dados do questionário sem ter em atenção a criança em si, mas aquele sujeito a que chamou M02, garantindo desta forma total imparcialidade na análise e interpretação dos dados. Assim, começaremos por comentar o texto introdutório acima referido:

QUESTIONÁRIO AOS FILHOS

Como é a tua relação com os teus pais?

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação na área da Psicologia da Educação, mais concretamente na dimensão da Activação do Desenvolvimento Psicológico. A sua principal finalidade é a de conhecer um pouco a tua relação com os teus pais, fazendo-te reflectir sobre ela.

Este questionário é dirigido a alunos do 4º ano a frequentarem o Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular.

As tuas respostas são fundamentais para este estudo, por isso peço-te que sejas sincero; ninguém saberá quais foram as tuas. Não deves escrever o teu nome em nenhuma folha.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Responde a todas as perguntas com sinceridade.

Nesta parte não podemos deixar de admitir que talvez devêssemos ter apostado numa maior clareza e rigor ao nível das instruções de preenchimento (de modo a evitar algumas dúvidas e respostas inválidas). Assim, apresentamos, em seguida, uma proposta que poderia ter ajudado a solucionar as situações anteriormente referidas.

[Só deves assinalar uma hipótese de resposta em cada pergunta. Lê com atenção as perguntas que te propomos e responde da forma que te indicamos em seguida. Vais ter 3 possibilidades de respostas:

⇒ Faz uma cruz no quadrado que se aproxime mais do que pensas.

Ex.: Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☒ Nenhum ☐

Ex.: Sim ☒ Não ☐

⇒ Faz um círculo à volta da hipótese que mais se aproxima do que tu pensas.

Ex.: Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre

⇒ Responde por palavras tuas.

Ex.: Quem? O João.]

As duas questões iniciais e independentes (dado que não se encontram ligadas a nenhum grupo de questões) dizem respeito à profissão da mãe e do pai. Através delas ficaremos a saber se as profissões dos pais, como indicador de classe e estatuto social e de recursos económicos, será uma variável importante e se influencia na relação sócio-afectiva que desenvolvem com os filhos. Estas duas questões são abertas e espera-se que o inquirido responda por palavras suas.

Entraremos agora no dito corpo do questionário em si, onde são colocadas as questões de carácter informativo e descritivo. Este é, então, constituído por 20 questões todas fechadas, na tentativa de tornarmos o questionário o mais objectivo possível. Apenas 4 das questões (7, 8, 9, 10) apresentam uma segunda parte aberta em que o inquirido poderá ter que responder por palavras suas, conforme tenha sido a sua resposta à primeira parte da questão. Assim, apresentámos ao inquirido quatro tipos de respostas:

⇒ respostas de tipo escalar (as que surgem em maior quantidade) (questões 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 18, 20), em que se oferece uma escala e o inquirido deve assinalar com uma cruz a alínea que mais se aproxime da sua opinião:

Ex.: Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☒ Nenhum ☐

⇒ respostas de afirmação-negação (questões 8, 10, 13, 14, 15, 16), em que o inquirido tem, mais uma vez, que assinalar com uma cruz a que mais se aproxime da sua opinião:

Ex.: Sim ☒ Não ☐

⇒ respostas de índole quantitativa (questões 2, 5, 19), em que o inquirido deve fazer um círculo à volta da hipótese que mais se aproxime da sua opinião, sendo que todas se referem a quantidade ou a frequência de vezes:

Ex.: Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre

Nestas respostas optámos por colocar um número de hipóteses par (8 possibilidades de resposta), para evitar que o inquirido desse uma resposta intermédia, e levando-o a ter que posicionar-se sempre mais para um lado ou para outro.

⇒ respostas abertas em que se espera que o inquirido responda por palavras suas. As questões de resposta aberta deste questionário, à excepção da profissão da mãe e do pai, são sempre uma segunda parte da questão e o inquirido só terá que responder dependendo da resposta que tenha dado na primeira parte (questões 7, 8, 9, 10):

Ex.: Quem? O João.

É possível encontrar alguns estudos que dirigiram os seus interesses investigativos para as relações entre pais e filhos mas não temos conhecimento de nenhum que tenha sido feito exactamente nos mesmos moldes que este e que se reja pelos mesmos objectivos. Em virtude da pesquisa bibliográfica efectuada, tomámos conhecimento do estudo de Pereira *et al.*, *Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr)* e o de Silvia Benetti e Marcos Balbinotti, *Elaboração e estudo de propriedades psicométricas do Inventário de Práticas Parentais*. Para além disso, debruçámo-nos também sobre o estudo de Isabel Pestana Neves (1991) que se intitulava *“Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências”* e cujos questionários faziam algumas referências a itens que também neste trabalho foram considerados dignos de estudo. Embora tivéssemos encontrado pontos de encontro com os três estudos, de alguma forma, não nos pareceu que a adaptação de um deles fosse responder às nossas questões de investigação e aos objectivos delineados, pelo optámos por construir o nosso próprio instrumento cujo desenvolvimento partiu sobretudo de duas fontes: a) a revisão da literatura elaborada e compilada no capítulo do Enquadramento Teórico deste trabalho e b) na análise dos itens dos três instrumentos acima referidos.

Passamos agora à descrição do processo de concepção do nosso instrumento de recolha de dados sobre a relação sócio-afectiva pai/filho. Serge Honoré (1980) na sua obra *“Os*

pais e a escola: uma colaboração necessária e difícil”, define como os meios de encontro tradicionais entre os pais e a escola os trabalhos de casa, as notas, os testes e a caderneta escolar. Edge (1998) acrescenta dois novos pontos a esta reflexão: os castigos e as recompensas. Matos & Pires (1994) acrescentam ainda um outro ponto: reuniões com os pais. Todos os pontos de ligação acima referidos envolvem, ou deveriam envolver, escola, pais e alunos e levá-los a reunir forças para que a vida escolar das nossas crianças seja repleta de sucessos. Procurámos considerar, no nosso instrumento, itens dedicados a cada um dos pontos de encontro escola-família acima referidos e estes, de facto, estão associados a três dos objectivos delineados para este questionário: caracterizar de que forma se envolvem os pais na vida escolar dos filhos, directa e indirectamente, e identificar de que forma os pais lidam com os sucessos e os fracassos escolares dos filhos.

Os trabalhos de casa poderão ser um elemento de ligação entre pais e filhos, em que uns e outros partilham as suas experiências e se unem numa verdadeira partilha de conhecimentos e de momentos de aprendizagem, em que aprenderão a valorizar as suas capacidades e as capacidades do outro. No enquadramento teórico deste trabalho chamámos a estas actividades, em vez de trabalhos de casa, “actividades de aprendizagem em casa”, mas receámos que o termo causasse estranheza ao público-alvo do questionário por não estar familiarizado com esta terminologia e, então, decidimos manter o termo generalizado de “trabalhos de casa” (assumindo a consciência de que este termo apresenta uma base conceptual mais limitada do que o termo que nos defendemos e que caracterizámos no primeiro capítulo deste trabalho). Estas são, sem dúvida, actividades válidas para o desenvolvimento da criança e o envolvimento dos pais nestas actividades chega mesmo a ser considerado como uma condicionante do sucesso das mesmas. Desta forma, e com base no estudo de Isabel Pestana Neves, decidimos que seria importante saber: se os pais perguntam aos filhos se eles fizeram os trabalhos de casa (questão 3); se os pais ajudam os filhos a fazer os trabalhos de casa (questão 4) e quantas vezes por semana o fazem (questão 5).

Associada à ajuda que os pais dão ou não na realização dos trabalhos de casa parece-nos estar a ajuda que poderão dar no estudo da matéria para uma ficha de avaliação. Na nossa sociedade vive-se o culto das notas, em parte, por tudo o que elas parecem determinar para muitos (a capacidade intelectual dos alunos ou o seu interesse pela escola e, talvez mesmo, o sucesso ou insucesso que terão no seu futuro pessoal e

profissional). Os pais não conseguem alhear-se desta pressão e tudo o que se relacione com notas e com avaliação acaba por ser tornar uma preocupação central para os pais. Assim, parece lógico que os pais deveriam reservar uma parte do seu dia para ajudarem os filhos a estudar. Foi por isto mesmo que na questão 11 quisemos saber se os pais ajudam os filhos a estudar para os testes. Mas não é só nas notas dos testes que os pais parecem estar interessados, qualquer nota de avaliação é importante: as notas dos trabalhos, as notas do comportamento, as notas da participação, as notas dos testes de leitura, a nota da apresentação, as notas do final do período...enfim, a competitividade que parece estar inerente à sociedade actual envolve as nossas crianças numa luta pela “camisola amarela” que poderá ser mesmo contraproducente, por vezes. O apoio dos pais pode minimizar os efeitos negativos que recaem sobre as crianças. Mas nem sempre os próprios pais são capazes que lidar bem com alguns fracassos escolares dos filhos. Assim, quisemos saber: se os pais perguntam aos filhos pelas suas notas (questão 12); mas quisemos saber, ainda, se os pais premeiam os filhos quando estes têm boas notas (questão 13) e se os castigam quando eles têm notas baixas (questão 14).

Outro ponto de encontro entre pais e filhos e pais e escola que Honoré (1980) referiu foram as reuniões entre pais e professores. Actualmente, as idas dos pais à escola são muito reduzidas e as idas espontâneas são praticamente nulas. Há, em média, três reuniões de pais por ano: uma no final de cada período. No entanto, é preciso consciencializar os pais de que a sua participação regular na escola é fundamental. Para os professores, estes encontros com os pais poderiam significar uma melhor compreensão das expectativas dos pais face à escola, a recolha de mais informações sobre os alunos, o desenvolvimento de uma relação de confiança com os pais em que estes seriam incentivados a estimular os filhos em casa, entre outros. Para os pais, estes encontros com os professores poderiam significar uma melhor compreensão do funcionamento da escola e a possibilidade de fazer sugestões para melhorar o mesmo, a colaboração na tomada de decisões, entre outros. Optámos por dizer “poderia significar” visto que na prática estas reuniões limitam-se a um monólogo do professor que dá informações sobre o filho do pai que tem presente, nem chega a ser uma troca de informações, pois os pais pouco ou nada falam. A forma como colocámos a questão 18, em que perguntamos se os pais costumam ir à escola saber informações sobre os filhos e com que frequência (questão 19) não será a ideal, visto que parecemos querer promulgar este formato de reuniões monológicas que não são vantajosas para nenhuma das partes. Uma possível alternativa a esta formulação, poderia ser: os teus pais

costumam dirigir-se à escola espontaneamente para conversar com o/a teu/tua professor/a? Desta forma quebraríamos também a ideia de que os pais só se dirigem à escola quando são convocados.

Na tentativa de continuar a caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos indirectamente, considerámos que seria importante questionar os inquiridos se os seus pais lhes perguntam como correu a escola (questão 1) e com que frequência o fazem (questão 2). Esta é uma excelente forma de os pais demonstrarem aos filhos que se interessam pelo que se passa com eles. Como já foi dito neste trabalho, é importante que os pais se mostrem disponíveis e interessados em ouvir os filhos, não só sobre assuntos relacionados com a escola e com o que lá aprenderam, mas também sobre todos os outros assuntos que fazem parte da vida da criança: uma nova brincadeira, os amigos, um programa que viram, entre outros.

Temos vindo a deixar transparecer, quando não nos foi possível afirmar abertamente, que família está a atravessar uma séria crise:

i) de identidade (as famílias alargadas com pai, mãe, filhos e avós praticamente desapareceram; a família constituída por pai, mãe e filhos também já parece não ser necessariamente a realidade, sendo cada vez mais frequentes as famílias monoparentais),

ii) de valores (valores como o amor, o respeito, a solidariedade, a generosidade, a disciplina, a humildade começam a esbater-se),

iii) de princípios (a autoridade assente na figura do pai está a perder-se, a organização da vida familiar já não assenta numa coordenação de horários para as refeições, nas responsabilidades inerentes às tarefas de cada membro, etc.),

iv) de interesses (à família já foi atribuída a primeira prioridade, mas, neste momento, o desejo de realização pessoal e profissional, de progressão sócio-económica, de concretização de objectivos de vida, de vencer e a competitividade do mundo do trabalho empurram os pais destas crianças para uma luta em que pais e mães trabalham cada vez mais horas, sem falar em todas as reuniões a que têm de comparecer e todas as formações que têm que frequentar para se qualificarem, e que ocupam os horários que pertenciam à família, saem de casa cada vez mais cedo e chegam cada vez mais tarde).

Assim, actualmente, o dia-a-dia de uma criança passa por acordar já sozinho em casa, toma o pequeno-almoço sozinho (quando toma), vai para a escola sozinho, na hora do almoço almoça em qualquer lado pois não tem ninguém em casa para lhe dar o almoço, vagueia a fazer tempo para voltar para as aulas, sai da escola entre as 17h30m e as 18h e vagueia mais um pouco a fazer tempo para ir para casa, os pais só chegam por volta das 20h, na melhor das hipóteses, e a criança tem que tratar do próprio jantar e jantar sozinha, e vê os pais quando se vai deitar. Ainda não foram devidamente provados os efeitos nefastos que esta nova realidade tem nas crianças, mas é indiscutível que afecta a sua auto-confiança e a confiança e segurança que sentem em relação aos pais. As crianças cujos pais as podem ir levar e buscar à escola são umas privilegiadas já que muitas não têm a sorte de ter este acompanhamento que parece pouco significativo, mas que pode fazer muita diferença no seu desenvolvimento pessoal e social. Por tudo isto, decidimos dedicar quatro questões a esta parte importante do contacto diário entre pais e filhos: perguntámos às crianças quem as vinha trazer à escola (questão 7); se essa(s) pessoa(s) costumava(m) dizer-lhe alguma coisa quando a vinha(m) trazer à escola e se sim o que costumava(m) dizer (questão 8); perguntámos, ainda, quem a vinha buscar à escola (questão 9) e se costumava(m) dizer-lhe alguma coisa quando a vinha(m) buscar à escola e se sim o que costumava(m) dizer (questão 10). Uma simples mensagem de “boa sorte” ou “que te corra bem o dia” dos pais quando levam a criança à escola faz toda a diferença, e impede que as crianças entrem na escola com uma sensação de desalento, de solidão e de indiferença (que é o pior que podemos fazer alguém sentir). Perguntas que nos parecem tão óbvias como “o que aprendeste de novo na escola hoje?” ou “o que fizeste no intervalo?” ou, tão simplesmente, “o teu dia correu bem?” que desencadeiam o diálogo fazem as crianças sentirem-se importantes, confiantes e felizes por terem os pais prontos a ouvi-las e interessados no que elas têm para dizer.

A primeira questão de um dos questionários que Isabel Pestana Neves fez aos alunos (o questionário a que ela chamou “*Questionário A3a*”) era: “1. *Contas à tua mãe coisas que te acontecem.*” Esta questão faz-nos pensar na confiança e na abertura de diálogo que se espera que exista entre pais e filhos. Os nossos pais são os primeiros conselheiros que temos e, nalguns casos, serão sempre os conselheiros em quem mais confiamos, ou pelo menos, espera-se que seja assim. Considerando esta questão da confiança como fundamental em qualquer relação afectiva, e conscientes de que a falta dela afecta gravemente a solidez da mesma, dedicámos duas das questões deste questionário a este assunto, nomeadamente se quando acontece alguma coisa na escola têm

imediatamente vontade de contar aos seus pais (questão 15) e se gostam de lhes contar tudo o que se passa com eles (questão 16). Esta questão 16 leva-nos no sentido de nos interrogarmos se não deveríamos perguntar às crianças inquiridas, depois de sabermos se gostam de contar o que se passa com eles aos pais, se é importante para eles que os pais os elogiem (questão 20) e se gostam que os seus pais venham à escola saber informações sobre eles (questão 17). Alertamos mais uma vez para a formulação desta questão que oferece o mesmo problema que a questão 18 acima comentada. A ida dos pais à escola serve diversas funções que não apenas ouvir o que o professor tem a dizer sobre o seu filho. Uma formulação preferível seria “É importante para ti que os teus pais vão à escola conversar com os teus professores?”.

Na descrição do dia-a-dia de uma criança em idade escolar actualmente impera o desalento, a solidão e a sensação de abandono, estando muitas crianças impedidas de fazer sequer uma refeição na companhia dos pais, sendo que ainda se considera a hora da refeição como um momento privilegiado do dia em que toda a família se reúne e os seus membros conversam sobre o seu dia, sobre as suas preocupações e sobre as suas conquistas, contam alguns episódios interessantes ou, mesmo, engraçados, numa partilha de experiências, sentimentos e emoções muito enriquecedora principalmente para as crianças. Assim, resolvemos colocar uma questão referente ao jantar que poderá ajudar-nos a perceber alguma coisa sobre a vida familiar das crianças inquiridas. Perguntámos, então, se costuma jantar todos os dias com os seus pais (questão 6).

Desta forma, pensamos ter esclarecido o que motivou cada uma das questões colocadas neste questionário a realizar aos filhos sobre a sua relação sócio-afectiva com os seus pais. A revisão da literatura que foi feita e a consulta de outros questionários que se dedicassem a temáticas semelhantes foram duas das fontes que mais auxiliaram numa preparação ponderada e consciente deste instrumento de recolha de dados, mas não podemos deixar de referir que o pré-teste realizado foi também de grande utilidade, como será descrito mais à frente.

3.3.4 Procedimento

Respeitando os princípios legais e burocráticos pelos quais os órgãos públicos deverão reger a sua acção, decidimos fazer algumas diligências no sentido de obter autorização para desenvolver o nosso plano de investigação em contexto escolar. Assim, para obter

autorização superior para a administração do questionário nas duas escolas já referidas, começámos por contactar a Câmara Municipal de Ílhavo, que é a entidade responsável pelas Actividades de Enriquecimento Curricular no concelho da Gafanha da Nazaré e a que a investigadora se encontra profissionalmente ligada. Este primeiro contacto consistiu num ofício dirigido ao Presidente da Câmara Municipal de Ílhavo, Eng. Ribau Esteves, com um trabalho de apresentação do projecto em causa. Depois de o pedido ter sido deferido, desencadeou-se um processo semelhante no Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré. Depois de concedida a referida autorização, passou-se ao contacto com os coordenadores de escola da EB1 da Barra e da EB1 da Marinha Velha, onde os questionários seriam aplicados.

3.3.5 Pré-teste do questionário a aplicar aos filhos

“All data-gathering instruments should be piloted to test how long it takes recipients to complete them, to check that all questions and instructions are clear and to enable you to remove any items which do not yield usable data” (Bell; 2005: 127/128). É essencial que depois de redigida uma primeira versão do questionário, esta seja testada para verificarmos se todas as questões e instruções estão claras, se todas as questões são necessárias ou se não faltarão questões relevantes de modo a abranger toda a informação que pretendemos recolher. O objectivo do pré-teste é identificar os elementos que possam comprometer o seu devido preenchimento, causando algum tipo de dificuldade aos respondentes. Num estudo de dimensão mais reduzida há por vezes a tentação de suprimir a fase de pré-teste e passar imediatamente à distribuição definitiva, mas devemos procurar, sempre que possível, respeitar esta fase. A versão de pré-teste deve ser aplicada a uma pequena amostra de indivíduos pertencentes à população do inquérito (que não façam parte da amostra seleccionada) ou a uma população semelhante. No nosso estudo, apesar da população a que o questionário se destina ser do 4º ano de escolaridade, nem na E.B.1 da Barra nem na E.B1 da Marinha Velha havia outra turma do 4º ano para além das turmas que iriam ser inquiridas. Desta forma, e dado que o questionário não se referia a nenhum tipo de conhecimentos adquiridos consideramos que o facto de serem aplicados a duas turmas do 3ºano em vez de duas turmas do 4ºano, não impediria que víssemos cumprido o grande objectivo desta fase. Havia a possibilidade de contactarmos outra escola de modo a inquirirmos turmas do 4º ano, mas isso implicaria mais alguns custos essencialmente ao nível do tempo despendido e dos gastos. A amostra seleccionada para o pré-teste era constituída por

duas turmas do 3º ano, uma da E.B.1 da Barra e uma da E.B.1 da Marinha Velha, num total de 30 crianças e os inquiridos responderam ao questionário na hora, não correndo a investigadora desta forma o risco de as crianças levarem o questionário para casa e não o devolverem preenchido.

Tendo em conta que o instrumento foi integralmente construído para este estudo e que, por isso mesmo, nunca foi testado, esta fase de pré-teste torna-se absolutamente fundamental, pois é a melhor forma de avaliar a sua aplicabilidade, clareza e objectividade. A ordem pela qual as questões foram apresentadas parece ter sido aceite pelos inquiridos, de uma forma geral, bem como a formulação das questões salvo a questão 18 do pré-teste “Os teus pais vêm à escola saber informações sobre ti...” que não parecia muito clara e acabou por se transformar em duas questões no questionário definitivo: a questão 18 “Os teus pais costumam vir à escola saber informações sobre ti?” e a questão 19 “Com que frequência?”. A questão 8 também sofreu uma alteração: a expressão “te vem deixar à escola” foi substituída por “te vem trazer à escola” visto que tivemos receio que algumas conotações negativas por vezes associadas ao vocábulo “deixar” (como abandonar) pudessem interferir na correcta interpretação da questão ou chocar algum dos inquiridos por associações que tivessem à palavra. Apercebemo-nos que um grande número de sujeitos não respondeu à questão 20 do pré-teste “O que te lembras do teu 1º dia de aulas?”. O nosso objectivo para esta questões era identificar se os inquiridos referiam algo relacionado com os pais, com a sua presença ou com uma mensagem de incentivo que lhe tivessem dito quando se dirigiam para a escola ou quando se despediam. No entanto, dada a reduzida percentagem de respostas que obtivemos, concluímos que esta questão seria de difícil resposta para os inquiridos e que não acrescentaria a informação pretendida ou outra informação útil ao estudo, pelo que se tornou irrelevante e decidimos retirá-la. Não nos pareceu que faltassem perguntas relevantes e os inquiridos parecem ter reagido bem à dimensão do questionário, não se tendo queixado que fosse demasiado longo, nem difícil.

As grandes alterações entre a versão de pré-teste e a versão definitiva do questionário incidiram, essencialmente, nas alternativas de resposta que eram oferecidas, já que, como foi dito no capítulo anterior, as questões eram, quase na totalidade, fechadas. Na versão pré-teste abundavam respostas simplistas de afirmação-negação e conclui-se que desta forma não atingiríamos os objectivos pretendidos. Assim, resolvemos modificar as alternativas dadas nas escalas de forma a obter dados mais concisos e completos.

Também as questões que pediam respostas relacionadas com frequência, viram as suas hipóteses ganharem mais algum rigor.

Concluída a análise do pré-teste e resolvidas as dificuldades e fraquezas que denunciava, segundo o que tinha sido dado a perceber pela sua aplicação, foram feitas todas as alterações que se consideraram necessárias até se chegar à versão definitiva do questionário que seria então aplicada à amostra seleccionada.

Nesta fase de redacção do trabalho, já com mais algum distanciamento destes momentos e, por isso mesmo, com capacidade de auto-crítica, talvez houvesse dois aspectos em que apostávamos em alterações. Um destes aspectos diz respeito à apresentação do questionário que talvez pudesse ser um pouco mais elaborada do ponto de vista gráfico e, conseqüentemente, mais apelativa. O segundo aspecto diz respeito à organização das questões que, embora não pareça ter causado estranheza aos inquiridos, talvez não estivesse suficientemente clara: os itens fariam mais sentido se tivessem sido organizados em função dos objectivos a que respondiam.

3.3.6 Questionário aos filhos: aplicação

O questionário foi, então, aplicado a duas turmas do 4º ano de escolaridade de duas escolas do concelho de Ílhavo, da cidade da Gafanha da Nazaré, uma da EB 1 da Barra e outra da EB 1 da Marinha Velha, em que os alunos frequentassem o inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular pelo segundo ano consecutivo. Ao todo perfaziam 34 crianças. A opção pelo 4º ano de escolaridade respeitou alguns requisitos essenciais: o primeiro era que as crianças estivessem a frequentar o inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular o que nos permitiu eliminar desde logo o 1º e o 2º anos de escolaridade; depois, entre o 3º e o 4º anos considerámos que por ser um ano de fim de ciclo e de pré-transição as crianças estariam mais susceptíveis e, por isso mesmo, mais atentas ao apoio dos pais e à relação sócio-afectiva que mantêm com eles; para além disso, nota-se alguma diferença a nível de maturidade do 3º para o 4º ano e essa também foi uma das razões.

“You will need to make an early decision about how to distribute your questionnaire and what to do about non-response. There are distinct advantages in being able to give questionnaires to subjects personally. You can explain the purpose of the study, and in

some cases questionnaires can be completed on the spot” (Bell; 2005: 128). Partilhámos da opinião de Judith Bell e consideramos que é preferível, sempre que possível, optar pelo contacto pessoal, cara a cara, no momento da aplicação do questionário. Para além de eliminarmos o risco de não-resposta, dado que todos os sujeitos preenchem o questionário no momento, é possível explicar o objectivo do estudo e em que tipo de trabalho de investigação se insere. Assim, os questionários aos filhos foram aplicados no início de uma das aulas de inglês e não foi feita nenhuma referência ao tempo limite para o preenchimento do questionário, considerando que as crianças não trabalham todas ao mesmo ritmo, e há sempre umas que precisam de mais tempo do que outras. Os questionários foram distribuídos em função do código que tinha sido atribuído a cada família. Foi dito aos inquiridos que este questionário se inseria num trabalho de investigação que estava a ser realizado pela investigadora, neste caso também sua professora, e que era muitíssimo importante que respondessem a todas as questões com sinceridade. Foi-lhes dito ainda que as questões estavam relacionadas com a relação que tinham com os pais e foi realçado o facto de que ninguém teria acesso às respostas que eles deram, portanto poderiam ser totalmente sinceros. Foi-lhes, ainda, solicitado que não escrevessem o seu nome em nenhuma folha do questionário, contrariando assim aquilo a que estavam habituados a fazer nas aulas. As crianças mostraram-se dispostas a responder e interessadas. O último questionário foi entregue, devidamente preenchido, cerca de 25 minutos depois do momento da sua distribuição.

3.3.7 Objectivos do questionário a aplicar aos pais

A segunda grande tarefa para esta parte dedicada à investigação era a aplicação de um questionário aos pais das crianças inquiridas na primeira tarefa (questionário aos filhos). O grande objectivo deste questionário a realizar aos pais é constatar de que forma estes percebem a relação sócio-afectiva que mantêm com os seus filhos e procurar caracterizá-la com base nas suas respostas. Tal como fizemos para o questionário aplicado aos filhos, sentimos necessidade de definir alguns objectivos mais concretos cujos dados contribuiriam para a concretização do objectivo principal e final. Enunciamos, no quadro seguinte, os vários objectivos e as questões que colocámos para vê-los concretizados.

Quadro 5: Descrição dos objectivos do questionário a aplicar aos pais

Temas	Objectivos	Questões
I Os pais e a vida escolar dos filhos		✓ Profissão da mãe ✓ Profissão do pai
	A. Caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos directamente.	4. Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa? 5. Quantas vezes por semana? 7. Quem costuma levar o seu filho à escola? 9. Quem costuma ir buscar o seu filho à escola? 11. Quem costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes? 16. Costuma ir à escola saber informações sobre o seu filho? 17. Com que frequência?
	B. Caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos indirectamente.	1. Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola? 2. Quantas vezes por semana? 3. Costuma perguntar ao seu filho se fez os trabalhos de casa? 8. Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando se despede dele na entrada da escola? O quê? 10. Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando o vai buscar à escola? O quê?

		12. Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?
	C. Identificar de que forma é que os pais lidam com os sucessos e os insucessos escolares dos filhos.	13. Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas? 14. Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?
II Sobre o envolvimento dos pais	D. Conhecer o que pensam os pais sobre o seu envolvimento na vida escolar do seu filho.	15. O seu filho costuma contar-lhe tudo o que se passa com ele na escola? 18. Costuma elogiar o seu filho?
III A vida familiar	E. Constatar que apoio têm os filhos na vida familiar e que importância é dada a esse apoio.	6. Janta todos os dias com o seu filho? Porquê?
IV Disponibilidade para participar na fase seguinte	F. Identificar quais os inquiridos que estariam disponíveis para participar na terceira fase deste estudo.	✓ Estaria disponível para se dirigir à escola para a realização de uma actividade com o seu filho?

3.3.8 Elaboração do questionário aos pais

Para além do objectivo geral e central do questionário a aplicar aos pais (caracterizar a relação sócio-afectiva que mantém com os filhos, perspectivada pelos pais), este surgiu motivado por um desejo de confrontar as respostas dadas pelos filhos com as respostas dadas pelos pais, de modo a analisar o grau de concordância ou discordância, entre pais e filhos, ao nível das percepções que alimentam relativamente aos papéis que os pais desempenham na vida escolar dos filhos e, consequentemente, na relação sócio-afectiva que os une. Tendo em conta este esclarecimento inicial, facilmente se compreende que o questionário a aplicar aos pais teria de ser elaborado num paralelismo directo com o questionário a aplicar aos filhos.

Este questionário é constituído por 18 questões fechadas (das quais 5 têm uma segunda parte da resposta que é aberta, nomeadamente as questões 6, 7, 8, 9, 10), mais 2 que dizem respeito à profissão da mãe e do pai e que não numerámos visto que não serão dados sujeitos a cruzamentos, mas, como o único dado de identificação pessoal que decidimos recolher, servirão para caracterizar os pais quanto à profissão. Optámos por não fazer aos pais duas das questões que fizemos aos filhos, visto que diziam respeito a dados que só vindos dos filhos fariam sentido. Por outro lado, acrescentámos uma segunda parte aberta à questão 6, que não foi, propositadamente, colocada aos filhos por estes não terem maturidade suficiente que lhes permitisse compreender o que era pretendido com a questão.

Este questionário é constituído por três partes, tal como acontecia com o dos filhos, confirmando-se assim uma vez mais a linearidade que os une. Começámos por redigir um pequeno texto de apresentação em que revelámos a área em que se insere este questionário, a sua grande finalidade e a quem se dirige. Realçámos, ainda, a importância que as respostas do inquirido têm para este estudo, pedindo, por isso, que seja sincero e assegurando que ninguém saberá quais foram as suas respostas. A garantia de anonimato é, geralmente, importante para os inquiridos e, de certa forma, um incentivo para este responder ao questionário. Esta análise das respostas poderia ser útil e decidimos que ela poderia ser feita se a cada família correspondesse um código, que permitiria identificá-la. O processo de codificação respeitou um princípio que garantiria a uniformização: inicial da escola que frequenta e um algarismo (ex.: uma família da E.B.1 da Barra receberia um código como B05 ou B15 e uma família da E.B. 1 da Marinha Velha receberia um código como M08 ou M20). O código teria que ser igual para o filho e para o pai para que a investigadora encontrasse facilmente os dois questionários correspondentes e pudesse confrontar as respostas dadas, que, como foi dito acima, é também um dos objectivos previstos. Mais uma vez realçamos que a investigadora analisará os dados do questionário sem ter em atenção a criança em si ou o pai/mãe em si, mas aquele sujeito a que chamou M02 ou B02, garantindo assim total imparcialidade na análise e interpretação dos dados e não comprometendo a confidencialidade das respostas que advoga. Esta questão da confidencialidade também é muito importante, e prende-se com a do anonimato. Dado que o conceito surge no texto introdutório dos dois questionários, parece-nos essencial esclarecer o que ele implica exactamente. Garantir a confidencialidade dos dados não nos impede de revelar os dados que recolhemos com os questionários aplicados, impede-nos sim de revelar a identidade dos inquiridos que

responderam a estes questionários. Analisaremos as três partes que constituem o questionário pela mesma ordem que analisámos na elaboração do questionários aos filhos.

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação na área das Ciências da Educação, mais concretamente na dimensão da Activação do Desenvolvimento Psicológico. A sua principal finalidade é a de conhecer um pouco a relação afectiva que mantém com o seu filho/ a sua filha. Este questionário é dirigido aos pais dos alunos do 4º ano da escola do 1º CEB da Barra e da escola do 1º CEB da Marinha Velha a frequentarem o Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular.

As suas respostas são fundamentais para a concretização deste estudo, por isso agradeço que seja o mais sincero/a possível nas suas respostas. Todas as informações recolhidas são confidenciais. Para esta fase do trabalho não é importante saber o que respondeu o filho ou a filha e a mãe ou o pai, mas sim o que de uma forma geral foi respondido pelos pais e filhos sujeitos a questionário.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Agradeço que responda a todas as perguntas com sinceridade. Para tornar mais simples a leitura e compreensão das questões vamos usar apenas a expressão - seu filho - quer se trate de menino ou de menina.

Chamamos a atenção para a última indicação do texto de apresentação que é de importância considerável visto que de outra forma a sintaxe das questões tornar-se-ia bastante mais complicada e complexa, mesmo, e até impeditiva de uma compreensão clara das questões pelas dificuldades que causaria à leitura. Nesta parte não podemos deixar de admitir que talvez pudéssemos ter apostado numa maior clareza e rigor ao nível das instruções de preenchimento. Assim, apresentamos, em seguida, uma proposta que poderia ter ajudado a solucionar as situações anteriormente referidas.

[Só deverá assinalar uma hipótese de resposta em cada pergunta. Agradecemos que leia com atenção as perguntas que lhe propomos e que responda da forma que lhe indicamos em seguida. Terá 3 possibilidades de respostas:

⇒ Faça uma cruz no quadrado que se aproxime mais da sua opinião.

Ex.: Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☒ Nenhum ☐

Ex.: Sim ☒ Não ☐

⇒ Faça um círculo à volta da hipótese que mais se aproxime da sua opinião.

Ex.: Nunca 1 2 3 (4) 5 6 Sempre

⇒ Responda por palavras suas.

Ex.: Quem? O João.]

A segunda parte do questionário é constituída por apenas duas questões que dizem respeito à profissão da mãe e do pai e que não poderemos deixar de considerar, já que poderão ser indicadores importantes em dois sentidos. Por um lado, ficaremos a saber se as profissões dos pais, como indicador de classe e estatuto social e de recursos económicos, será uma variável importante e influencia na relação sócio-afectiva que desenvolvem com os filhos. Por outro lado, teremos a possibilidade de confirmar ou infirmar as respostas que foram dadas pelos filhos, o que pode constituir um dado importante para a caracterização da relação sócio-afectiva pai/filho. Estas duas questões são abertas e espera-se que o inquirido responda por palavras suas.

A terceira parte diz respeito ao corpo do questionário em si, onde são colocadas as questões de carácter informativo e descritivo. Esta parte é, então, constituída por 18 questões todas elas fechadas, na tentativa de tornarmos o questionário o mais objectivo possível. Apenas 5 das questões (6, 7, 8, 9, 10) têm uma segunda parte aberta em que o inquirido poderá ter que responder por palavras suas, conforme a resposta dada à primeira parte da questão. Assim, apresentámos-lhe quatro tipos de resposta:

⇒ respostas de tipo escalar (as que surgem em maior quantidade) (questões 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 18), em que se oferece uma escala e o inquirido deve assinalar com uma cruz a que mais se aproxime da sua opinião:

Ex.: Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☒ Nenhum ☐

⇒ respostas de afirmação-negação (questões 8, 10, 13, 14), em que o inquirido tem, mais uma vez, que assinalar com uma cruz a que mais se aproxime da sua opinião:

Ex.: Sim ☒ Não ☐

⇒ respostas de índole quantitativa (questões 2, 5, 17), em que o inquirido deve fazer um círculo à volta da hipótese que mais se aproxime da sua opinião, sendo que todas se referem a quantidade ou a frequência de vezes:

Ex.: Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre

Nestas respostas optámos por colocar um número de hipóteses par (8 possibilidades de resposta), para evitar que o inquirido desse uma resposta intermédia, e levando-o a ter que posicionar-se sempre mais para um lado ou para outro.

⇒ respostas abertas em que se espera que o inquirido responda por palavras suas. As questões de resposta aberta deste questionário, à excepção da profissão da mãe e do pai, são sempre uma segunda parte da questão e o inquirido só terá que responder dependendo da resposta que tenha dado na primeira parte (questões 6, 7, 8, 9, 10):

Ex.: Quem? O João.

Conforme foi dito no capítulo dedicado à elaboração do questionário a aplicar aos filhos, que serviu, como já foi dito, de base para a elaboração deste questionário, os trabalhos de casa, os testes, as notas, os castigos, as recompensas e as idas à escola são considerados pontos de encontro entre pais e filhos no que concerne a vertente escolar da sua vida. Desta forma, considerámos que seria importante que as questões a colocar versassem estes pontos de encontro, esforçando-nos por cumprir, então, os três objectivos essenciais deste questionário: caracterizar de que forma se envolvem os pais na vida escolar dos filhos, directa e indirectamente, e identificar de que forma os pais lidam com os sucessos e os fracassos escolares dos filhos.

Os trabalhos de casa são ainda considerados como uma realidade da vida escolar das crianças e não podem ser ignorados. Assim, os pais poderão optar por uma de duas possibilidades: ou permanecem indiferentes deixando os seus filhos sem amparo e sentindo-se sozinhos nalgumas batalhas que se vêm obrigados a travar, ou juntam-se a eles para os ajudarem a vencer as batalhas, talvez aumentando as suas hipóteses de vencer a guerra. É importante que os pais partilhem com os filhos momentos de aprendizagem, não só formais, mas também informais, estimulando as crianças a realizarem trabalhos de pesquisa e de descoberta e trabalhando com eles o prazer de aprender. Mais uma vez alertamos para o facto de que no enquadramento teórico deste

trabalho chamámos a estas actividades, em vez de trabalhos de casa, “actividades de aprendizagem em casa”, mas receámos que o termo causasse estranheza ao público-alvo do questionário por não estar familiarizado com esta terminologia e, então, decidimos manter o termo “trabalhos de casa”. Podemos dizer que a união que poderá representar a realização dos trabalhos de casa em parceria é indiscutível. Desta forma, e com base também nas questões colocadas no questionário dos filhos, decidimos que seria importante saber a versão dos pais sobre: se costumam perguntar aos filhos se eles fizeram os trabalhos de casa (questão 3); se costumam ajudar os filhos a fazer os trabalhos de casa (questão 4) e quantas vezes por semana o fazem (questão 5).

Relacionada com a ajuda que os pais dão ou não na realização dos trabalhos de casa está a ajuda que poderão dar no estudo da matéria para uma ficha de avaliação. Sabemos que as notas são factos muito importantes para os pais, visto que para além da alegria e do orgulho que lhes causa o sucesso escolar dos filhos, sentem-no como uma forma de realização ou de fracasso para eles próprios e como um indicador relativamente ao futuro profissional dos filhos. Assim, dada a importância que os pais atribuem aos testes e às notas, parece-nos lógico que uma parte do seu dia deveria estar reservada para ajudarem os filhos a estudar. Foi por isto mesmo que na questão 11 quisemos saber se os pais costumam ajudar os filhos a estudar para os testes. No seguimento desta questão, e já que estamos a falar de notas, quisemos saber se os pais consideram que costumam perguntar aos filhos pelas suas notas (questão 12); mas quisemos saber ainda se os pais costumam premiar os filhos quando estes têm boas notas (questão 13) e se os costumam castigar quando eles têm notas baixas (questão 14).

Outro ponto de encontro entre pais e filhos e pais e escola diz respeito à ida dos pais à escola. Espera-se que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos passe também pela sua ida espontânea e voluntária à escola. Assim, através da questão 16 procurámos saber se os pais costumam ir à escola saber informações sobre os filhos e com que frequência o fazem (questão 17). Alertamos uma vez mais para a forma como a questão 16 está formulada, visto que parecemos querer promulgar um formato de reuniões monologais em que os pais se limitam a ir à escola para ouvir o que o professor tem para lhe dizer sobre o seu filho não produzindo nada de novo, nem contribuindo para a melhoria da escola. Uma possível alternativa a esta formulação poderia ser: costuma dirigir-se à escola do seu filho espontaneamente para conversar com o/a seu/sua

professor/a? Desta forma quebraria também a ideia de que os pais só se dirigem à escola quando são convocados.

Na tentativa de continuar a caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos indirectamente, considerámos que seria importante questionar os inquiridos sobre se costumam perguntar ao seu filho como correu a escola (questão 1) e com que frequência o fazem (questão 2). Esta é uma excelente forma de os pais demonstrarem interesse pelo que se passa na vida dos filhos, promovendo assim situações de diálogo espontâneo.

A família tem vindo a atravessar momentos difíceis e a relação sócio-afectiva entre pais e filhos tem também sofrido com toda esta instabilidade: Os pais praticamente não têm tempo para estar com os filhos e as crianças habituam-se a passar muito tempo sozinhas, a serem muito independentes e a crescerem mais rápido do que deveriam, sendo privadas de aproveitar todos os cuidados e os “mimos” que qualquer criança deveria receber, principalmente durante a infância. Por tudo isto, decidimos dedicar quatro questões a esta importante parte do contacto diário entre pais e filhos e perguntámos aos pais quem costumava levar o seu filho à escola (questão 7), se essa(s) pessoa(s) costumava(m) dizer-lhe alguma coisa quando se despedia(m) dele na entrada da escola e se sim o que costumava(m) dizer (questão 8), quem ia buscar a criança à escola (questão 9) e se costumava(m) dizer-lhe alguma coisa quando a ia(m) buscar à escola e se sim o que costumava(m) dizer (questão 10). Esta constitui uma forma de apoio que as crianças parecem valorizar.

Ainda relativamente ao objectivo F (conhecer o que pensam os pais sobre o seu envolvimento na vida escolar do seu filho), e tendo em mente, como foi dito no capítulo da elaboração do questionário aos filhos, que o diálogo aberto e a confiança entre pais e filhos é importantíssima para a solidez da sua relação sócio-afectiva, resolvemos colocar duas questões relacionadas com este assunto: questionámos os pais sobre se o seu filho costuma contar-lhe tudo o que se passa com ele na escola (questão 15) e se costuma elogiar o seu filho (questão 18). Parece-nos lógico que não faria sentido colocar as duas outras questões que se inseriram nesta parte do questionário dos filhos (sobre se tinham imediatamente vontade de contar aos pais quando acontecia alguma coisa na escola e sobre se gostavam que os pais fossem à escola saber informações sobre eles) dado

eram questões através das quais se pretendia saber a opinião dos filhos, o que já não se justifica neste questionário aos pais.

Reforçando a ideia de que é importante que pais e filhos se partilhem momentos de encontro diários em que conversem sobre o seu dia-a-dia, sobre episódios interessantes, sobre problemas que os preocupam e formas de os resolver, sobre lembranças e com base nos esclarecimentos que foram dados aquando da elaboração do questionário aos filhos, considerámos que um desses momentos privilegiados seria a hora das refeições, mais especificamente a hora do jantar. Então, resolvemos questionar os pais sobre se jantam todos os dias com o seu filho (questão 6) e porque é que isso acontece (independentemente da resposta dada na primeira parte). Acrescentámos esta segunda parte à questão, que não foi colocada aos filhos, mas que considerámos importante colocar aos pais, pois pode ajudar-nos a perceber que valor atribuem os pais a estes momentos de encontro, de partilha e de comunicação com os filhos.

Com o último objectivo deste questionário pretende-se identificar quais os pais inquiridos que estariam disponíveis para participar na segunda fase deste estudo, sabendo que teriam que se dirigir à escola para realizar uma actividade com o seu filho; inerente a esta esteve naturalmente uma questão em que perguntámos a sua disponibilidade e um contacto. Desta forma, a investigadora conseguiu saber que pais estariam disponíveis e quais os que não estariam e o contacto dos interessados. Este procedimento permite evitar alguns constrangimentos ou má-vontade por parte dos mesmos já que, se não quiserem participar na segunda parte do estudo, limitam-se a fazer a cruz no “não”.

Desta forma, pensamos ter esclarecido o que motivou as questões que colocámos neste questionário a realizar aos pais sobre a sua relação sócio-afectiva com os seus filhos. Enquanto que no caso do questionário a aplicar aos filhos foi possível realizar um pré-teste, no caso do questionário aos pais optámos por não o realizar por diversas razões que passamos a enumerar: os questionários teriam de ser aplicados aos pais de alunos de outras turmas que em nada se relacionavam com a investigadora; os questionários teriam que ser enviados por correio acompanhados por uma carta que deveria esclarecer toda a informação importante sobre o estudo em curso e por um envelope selado para pudessem devolver o questionário devidamente preenchido, o que aumentaria os custos; a percentagem de não-respostas aumentaria drasticamente, principalmente sabendo os inquiridos que era apenas um pré-teste. Para além disto, o questionário a aplicar aos pais

foi elaborado com base no questionário aplicado aos filhos, prevendo-se, portanto, que não suscitaria grandes dificuldades. Naturalmente que no caso dos pais havia uma dificuldade acrescida que era o facto de o questionário não ser preenchido em situação presencial.

3.3.9 Questionário aos pais: aplicação

O questionário foi aplicado aos pais dos alunos das duas turmas do 4º ano de escolaridade, uma da EB 1 da Barra e outra da EB 1 da Marinha Velha. Ao todo perfaziam 34 pais (pais e mães). A razão que motivou a aplicação deste questionário aos pais, construído paralelamente ao questionário dos filhos e versando as mesmas temáticas e perguntas equivalentes, foi, para além da necessidade de fazer os pais reflectirem sobre a postura que têm adoptado na relação sócio-afectiva que mantém com os filhos, verificar se confirmam as respostas dadas pelos filhos.

A primeira preocupação que se nos colocou nesta fase de aplicação do questionário incidia sobre a melhor forma de distribuir os questionários e fazê-los chegar à amostra a ser inquirida. Parece ter ficado claro que, por diversos motivos, privilegiamos o contacto pessoal no momento da aplicação do questionário. Neste caso, esse contacto implicaria a deslocação à escola de todos os pais dos alunos das duas turmas inquiridas para o preenchimento do questionário, o que levantaria de imediato dois grandes problemas: primeiro, seria obviamente difícil encontrar um dia e uma hora que fosse de encontro à disponibilidade de todos; e, segundo, acreditamos que desmotivaria os pais a voltarem novamente à escola propositadamente aquando da segunda fase da investigação. Tomando isto em consideração, foi necessário encontrar outra solução e pensámos que a melhor forma seria enviá-lo pelas mãos dos filhos. Desta forma, estes encarregar-se-iam de esclarecer os pais sobre os propósitos deste estudo e funcionariam como um ponto de ligação entre os pais e a investigadora, podendo mesmo funcionar como um estímulo ao preenchimento do questionário. Acreditamos que, graças a esta solução, poupámos tempo e gastos acrescidos com envelopes e correio e conseguimos, ainda, uma abordagem mais pessoal. Nesta circunstância, em que não havia contacto presencial entre os pais e a investigadora, embora os filhos estivessem esclarecidos sobre a situação, teria sido muito importante que, juntamente com o questionário, tivesse ido uma carta onde se esclarecessem os objectivos desta investigação e os grandes contributos que poderá trazer para a educação, onde se enaltecesse mais uma vez a

importância do inquirido no sucesso deste estudo e, eventualmente, algumas instruções, das quais a mais importante talvez fosse o prazo limite de devolução dos questionários devidamente preenchidos. Esta carta não existiu o que originou que a investigadora tivesse que confiar nos seus pontos de ligação para lembrarem os pais de preencher o questionário e o que motivou também que o prazo de devolução do questionário se alongasse por tempo demasiado. A devolução dos questionários devidamente preenchidos seria feita da mesma forma que a distribuição: através dos filhos, que os entregariam à investigadora. Felizmente, a percentagem de respostas foi muito próxima dos 100%, o que foi excelente. A percentagem de pais que se disponibilizaram para comparecer na escola para participar na segunda fase da investigação foi mais reduzida, como veremos em seguida.

3.4. Momento de Encontro Presencial (MEP) entre pai/filho

Recolhidos todos os questionários dos filhos e dos pais devidamente preenchidos, o que constituía a primeira fase do processo de investigação no terreno e que nos permitiria caracterizar a relação sócio-afectiva entre pai/filho, passámos à segunda fase. Esta consistia num momento de encontro presencial entre pai/filho que nos permitiria verificar de que forma é que a qualidade da relação sócio-afectiva se poderia manifestar através da comunicação não verbal. Este momento teve como pretexto uma actividade de aprendizagem que a criança realizaria e em que o pai ou a mãe estaria presentes para apoiar, não concordando necessariamente com as respostas dadas por ela.

3.4.1 Contextualização

A contextualização do MEP será feita a dois níveis: ao nível da forma como os pais foram contactados e ao nível do contexto disciplinar em que surge este momento e principalmente as actividades de aprendizagem a ele inerentes.

Através dos questionários, a investigadora conseguiu saber que pais estariam interessados em deslocar-se à escola para realizar uma actividade com o filho, o que faria parte da segunda fase da investigação em curso, e conseguiu saber, ainda, a disponibilidade desses pais e o seu contacto. Os pais foram contactados por via telefónica e procurou-se agendar uma data e uma hora que fosse de encontro às disponibilidades do pai/da mãe da criança e da investigadora. O MEP decorreria numa

sala dentro da escola que a criança frequentava, que funcionava como biblioteca, tanto numa escola como na outra, e era uma sala que estaria à partida disponível e sossegada para que o MEP decorresse sem imprevistos. A questão do espaço é importante visto que pode funcionar como uma variável parasita que influencia os comportamentos e reacções das crianças. É comum que tenhamos associações, positivas ou negativas, a alguns espaços e essas associações podem influenciar o nosso estado de espírito, logo a nossa postura sobre as coisas e as pessoas muda bastante e tornamo-nos mais ou menos confiantes, interessados ou atentos. Neste caso, tivemos que considerar apenas dois espaços diferentes: uma sala na E.B.1 da Barra onde se realizaram todos os momentos de encontro presencial com os alunos dessa escola e uma sala na E.B.1 da Marinha Velha onde se realizaram todos os momentos de encontro presencial com os alunos dessa escola. Não foi possível que os momentos de encontro presencial se realizassem em apenas um espaço, comum a todos, pois isso implicaria uma maior deslocação de alguns pais, o que à partida se tornaria num problema pelas razões acima descritas. Visto que as datas e as horas foram marcadas segundo uma questão de conveniência e de disponibilidade dos pais e da investigadora, foi completamente impossível marcar todas para a mesma hora do dia pelo que alguns momentos foram de manhã e outros de tarde. Compreendemos o que esta situação pode implicar: as crianças não se sentem da mesma forma de manhã e à tarde; há crianças que se mostram desatentas às 9h da manhã mas às 11h por exemplo já se sentem diferentes; há crianças que às 17h30m ou 18h se sentem muito cansadas e impacientes e isto também pode influenciar o seu estado de espírito e a forma como reagem aos estímulos enviados pelo pai ou pela mãe. No entanto, por razões que já esclarecemos também não foi possível isolar esta variável do tempo. Mais limitações ao estudo serão apresentadas mais à frente.

Passamos então à contextualização que se prende com a disciplina que está inerente às actividades de aprendizagem que serão realizadas pelas crianças na presença do pai ou da mãe e que é um factor importante. Um dos requisitos considerados para escolher com que indivíduos iríamos trabalhar foi o facto de estarem a frequentar as aulas de inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular pelo segundo ano consecutivo. Parece ser já reconhecida a relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Parece ser também reconhecido o carácter essencial do inglês para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural. Reconhece-se, ainda, os benefícios do desenvolvimento precoce da competência comunicativa numa língua

praticamente universal, já para não falar no seu contributo para a construção da cidadania. O contacto com uma nova língua, uma língua que começa por ser desconhecida, causa alguma estranheza nas crianças, mas, por outro lado, uma grande motivação aliada à curiosidade e espírito de aventura que lhes é inerente. Acreditamos que apesar de tudo isto é natural que as crianças se sintam um pouco inseguras em alguns momentos e que a postura dos pais vá servir para que se sintam mais seguras ou ainda mais perdidas. Desta forma, consideramos que o facto de a actividade, que estará na base do MEP, estar relacionada com a língua inglesa pode ajudar a que as crianças tenham tendência a prestar mais atenção aos sinais que os pais vão emitindo.

Passamos, então, à descrição dos objectivos inerentes a este momento de encontro presencial.

3.4.2 Objectivos do MEP

Assim como nos pareceu importante delinear os objectivos que orientaram os dois questionários aplicados, também nos parece útil, nesta fase, reflectir sobre o que pretendemos retirar desta fase da investigação. Assim, devemos considerar os seguintes objectivos :

- ✓ Identificar a que sistemas da comunicação não verbal os pais mais recorrem e aqueles a que menos recorrem;
- ✓ Verificar que sistemas de comunicação não verbal são mais usados na Parte I e quais são mais usados na Parte II;
- ✓ Identificar em que parte os pais usam mais sinais não verbais;
- ✓ Verificar se os pais induzem mais os filhos a olhar para eles na Parte I ou na Parte II;
- ✓ Constatar se o ritmo de trabalho das crianças varia na presença de alguns sinais não verbais;
- ✓ Constatar se as mensagens não verbais emitidas pelos pais influenciaram no aproveitamento das crianças;
- ✓ Verificar se o sexo da criança é uma variável a considerar no que diz respeito à influência que as mensagens não verbais exercem nelas.

3.4.3 Elaboração da ficha de actividades para pré-teste

No momento da aplicação da versão de pré-teste do questionário aos filhos, a investigadora decidiu aproveitar a oportunidade para testar também uma pequena ficha de actividades que criou propositadamente para ver como os alunos reagem ao tipo de exercícios propostos. A reacção foi bastante satisfatória, porém as actividades eram bastante simples.

Decidimos que as actividades se inseririam dentro das temáticas com que os alunos tomaram contacto no ano lectivo que estava a decorrer, e, nestas actividades de pré-teste optámos por dois itens que tinham sido recentemente estudados: *Months of the year* (meses do ano) e *My House* (a minha casa). A actividade a), relacionada com os meses, implicava dois tipos de tarefas em que na primeira as crianças deveriam completar as palavras com as letras que faltavam e na segunda ordená-las desde o primeiro mês (*January*) até ao último (*December*). Na actividade b), subordinada ao tema *My House*, era pedido às crianças que ligassem as imagens às palavras correspondentes, em que os alunos também não demonstraram grande dificuldade. De um ponto de vista crítico, diríamos que os exercícios com imagens são mais apelativos, mesmo porque a grande maioria dos alunos completou primeiro o exercício b) e só depois o a), por isso talvez seja uma estratégia a manter na ficha de actividades definitivas. O exercício de preenchimento de espaços também parece claro e parece ter sido bem aceite pelos alunos.

Descritas algumas ideias a que chegámos através deste pré-teste de actividades, passámos à elaboração da ficha de actividades definitiva.

3.4.4 Elaboração da ficha de actividades definitiva

A ficha de actividades definitiva é constituída por 6 tipologias de exercícios diferentes, sendo que todas elas são do conhecimento dos alunos, tendo sido trabalhadas nas aulas de inglês pelas quais a investigadora é responsável no papel de professora. Naturalmente que as temáticas abordadas nas actividades eram também todas elas garantidamente do conhecimento dos alunos. Desta forma, através da diversidade, procurámos evitar o desinteresse dos alunos pelas actividades, e procurámos dar oportunidade a todos de terem exercícios com que se sentem mais confortáveis e outros

menos, procurando evitar que alguns resultados fossem decorrentes precisamente da estranheza provocada pelo exercício. Procurámos que as actividades focassem diferentes competências de aprendizagem dos alunos. Procurámos ainda que a ordem das actividades obedecesse a um grau progressivo de dificuldade, em que as crianças começariam com um exercício em que apenas teriam que seleccionar a palavra correspondente à imagem, passando por exercícios em que teriam que identificar de que palavra se tratava e teriam que a escrever e terminariam com um exercício de atenção em que teriam que encontrar, numa sopa de letras, as palavras correspondentes às imagens que lhes eram dadas. Cada exercício era constituído por dez alíneas, à excepção de um, que descreveremos mais à frente. Optámos por exercícios que tivessem por base imagens coloridas para motivar as crianças. Para cada exercício, as crianças encontrariam uma instrução inicial em que lhes era dito o que se pretendia que fizessem naquela actividade; esta instrução figurava em inglês e em português (entendemos que a instrução em inglês era importante já que se tratava de uma actividade que tinha por base a língua inglesa e mesmo porque as crianças já estão habituadas a este sistema; entendemos que a instrução em português era importante visto que o nosso objectivo não era testar se as crianças compreendiam as instruções em inglês, mas de que forma realizavam as actividades e também para evitar que durante o momento de encontro presencial tivessem que pedir à investigadora que lhes esclarecesse o que tinham que fazer). No início da ficha figurava um esclarecimento que considerámos importante: “Estas actividades não contam para a tua avaliação. Tenta responder a tudo.” Dado o carácter formal que era atribuído ao MEP, pela presença dos pais, e dado que a pessoa da investigadora coincidia com a pessoa da professora de inglês, as crianças poderiam pensar que esta ficha de actividades contribuiria para a sua avaliação o que os deixaria mais tensos.

Nesta ficha de actividades foram versadas as seguintes temáticas, previstas no programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Animals;
- Food;
- Sports;
- Weather;
- House;
- School.

Prevê-se que neste nível as crianças concentrem a sua aprendizagem mais ao nível do vocabulário do que ao nível das estruturas formais da língua.

A primeira actividade consistia num exercício de escolha múltipla em que as crianças teriam de seleccionar, de três hipóteses que lhe eram dadas, qual a que correspondia à imagem indicada. Embora as crianças não tivessem que escrever nada, teriam que optar o que para algumas pode ser difícil.

Na segunda actividade esperava-se que as crianças ligassem as imagens que se encontravam na coluna A às palavras correspondentes na coluna B. Este exercício implica alguma organização, mas permite às crianças irem fazendo aqueles em que se sentem seguros e deixar para o fim aqueles em que têm mais dúvidas.

A terceira actividade já levava as crianças a debruçarem-se sobre frases, em vez de palavras soltas o que poderia implicar mais alguma concentração da parte das crianças. Neste exercício elas teriam que decidir se as frases versavam afirmações verdadeiras ou falsas. Tentámos dar um carácter mais interessante à actividade e em vez de os alunos responderem com um T no caso de ser verdadeira (*true*) e F no caso de ser falsa (*false*), servir-se-iam de dois símbolos que bem conhecem: ☺ para as afirmações verdadeiras e ☹ para as afirmações falsas.

Na actividade número quatro, as crianças deveriam preencher os espaços em branco com as letras que faltavam para completar as palavras correspondentes às imagens de forma correcta. Esta actividade já implica alguma segurança das crianças ao nível do seu conhecimento da língua, já que eram elas que tinham que completar a palavra, enquanto até aqui as palavras apareciam escritas.

Na actividade número cinco, as crianças tinham acesso a um conjunto de palavras que tinham que organizar por temática (*Food; Animals; Sports*) nas três colunas dadas no quadro. Este exercício implica um trabalho mental de associação de palavras e de reconhecimento das mesmas. Esta actividade foi a única com mais de dez alíneas, visto que considerámos que a utilização de apenas dez palavras tornaria a actividade demasiado simples para esta tipologia de exercício.

A última actividade consistia numa sopa de letras e esperava-se que as crianças procurassem dez vocábulos correspondentes às dez imagens dadas. Este exercício implica uma grande dose de concentração, paciência e persistência.

Previmos como tempo médio de resolução da ficha de actividades sensivelmente 20 minutos e esta informação é importante visto que será um dos nossos indicadores de análise em capítulos posteriores.

3.4.5 Descrição do procedimento

Conforme já foi dito, os pais inquiridos foram contactados por via telefónica com o objectivo de acordar e agendar uma data e uma hora que o ajuste entre a disponibilidade do pai/mãe e a disponibilidade da investigadora permitisse. Naturalmente que a criança também teria que estar presente, mas visto que o MEP decorreria no espaço da escola que a criança frequentava e a grande maioria das crianças, graças às Actividades de Enriquecimento Curricular e aos ATLS (Actividades de Tempos Livres) passam a grande parte do seu dia na escola, a sua presença seria, quase automaticamente, garantida. Naturalmente que tivemos que contar com algum apoio, compreensão e mesmo solidariedade dos professores titulares das turmas em questão.

Na hora combinada, a investigadora já estaria na sala, e receberia o pai da criança. Este era convidado a sentar-se num local escolhido pela investigadora e que seria o mesmo para todos os pais e mães que comparecessem a estes momentos de encontro presencial. As razões que motivaram a rigorosa definição do lugar em que o pai e a criança se sentariam estiveram relacionadas com a videogravação e era aconselhável que os pais se encontrassem numa posição relativamente à câmara de filmar que nos permitisse gravar todos os movimentos, posturas, expressões faciais que eles fizessem, como forma de passar segurança ou insegurança às crianças.

Num primeiro momento, a investigadora conversaria com o pai sem a criança estar presente, momento em esclareceria mais concretamente o propósito do seu estudo, o propósito deste encontro e em que descreveria como o encontro iria decorrer realçando o que se esperava da prestação do pai presente ao longo do mesmo. A investigadora esforçou-se para que o discurso inicial fosse muito semelhante com todos os pais,

respeitando uma ordem de ideias que fica clara no texto seguinte previamente escrito depois de alguma reflexão.

“Gostaria de começar por agradecer-lhe o facto de ser aceite o convite que lhe fiz de vir à escola realizar esta actividade com o seu filho/a sua filha. Este encontro, bem como o questionário que preencheu enquadram-se no trabalho de investigação que estou a fazer para concluir a minha tese de mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico. O tema que estou a trabalhar relaciona-se com a comunicação não verbal que diz respeito aos gestos, expressões faciais, aos olhares, aos movimentos corporais entre outros. O senhor/a como pai/mãe e eu como professora já nos apercebemos que por vezes as nossas crianças compreendem mais rapidamente uma cara zangada ou um tom de voz mais grave do que um grande discurso. O que eu pretendo analisar é de que forma é que o seu filho/a sua filha reage às mensagens não verbais que lhe vai enviar. Daqui a pouco vou chamá-lo/la e explicar-lhe-ei o que tem que fazer em cada actividade e vou dizer-lhe ainda que o senhor/a senhora está aqui para acompanhá-lo/la e que ele/ela poderá olhar para si sempre que quiser mas não poderá falar consigo. O que lhe peço é que ao longo das actividades que ele/ela estará a realizar vá modificando a sua forma de estar: numa primeira parte vai adoptar uma postura mais positiva, dando-lhe incentivo; numa segunda parte vai mostrar uma atitude mais negativa, de reprovação e de dúvida, independentemente de aquilo que o seu filho/a sua filha está a fazer esteja certo ou errado. Peço-lhe que nunca fale com o seu filho/a sua filha. O que pretendo é verificar se a postura que adopta em relação áquilo que ele/ela está a fazer o/a influencia ou não. Tem alguma dúvida? Podemos começar?”

Nalguns casos poderia ser necessário dar alguns exemplos de diferentes posturas, gestos, expressões e etc. que poderia usar e calculámos que muitos pais o fossem pedir.

Em seguida, a investigadora chamaria a criança e indicar-lhe-ia onde se deveria sentar. Esta teve o cuidado de reparar a forma como as crianças cumprimentavam os pais ou qual era a reacção que tinham quando os viam e anotava depois no seu bloco de apontamentos. A investigadora explica então à criança o que espera que ela faça naquele encontro e o que não pode fazer:

“Convidei-te para vir aqui porque gostava que realizasses algumas actividades em inglês e convidei o teu pai/a tua mãe para te acompanhar nesta missão. Estes exercícios não contam para a tua avaliação por isso não te preocupes. Tens aqui seis actividades diferentes, exercícios como temos feito nas aulas e sobre assuntos que também já demos nas aulas. No primeiro exercício tens sempre uma imagem e três hipóteses de nomes para a imagem, tens que escolher o nome correcto. No segundo exercício tens que ligar as imagens da coluna da esquerda com as palavras correspondentes na coluna da direita. No terceiro exercício tens para cada imagem uma frase e tens que decidir se a frase é verdadeira ou falsa. Se for verdadeira desenhavas uma carita alegre, se for falsa desenhavas uma carita triste. No exercício número quatro tens que completar a palavra com as letras que faltam para ficar correcta. No quinto exercício tens várias palavras e tens que as organizar nas colunas dadas, nestes três grupos. No último exercício tens dez imagens e tens que encontrar as palavras correspondentes às imagens na sopa de

letras. Como vês são tudo coisas que já fizemos na aula. Como já disse o papá/a mamã está aqui para te acompanhar e podes olhar para ele/ela que pode ser que te ajude mas não podes falar com ele/ela nem ele/ela pode falar contigo. Nem podes falar comigo, faz de conta que não estou cá. Peço-te que respondas a tudo. Podes riscar se quiseres mudar a tua resposta mas há uma coisa que é importante: quando terminares uma folha tens que virá-la ao contrário e não podes mexer mais nela. Quando terminares tudo dizes. Está tudo percebido?”

A investigadora dá, então, início ao momento de prova (que está a ser videogravado) e vai tirando algumas notas de alguns pormenores que vai achando importantes. Decidimos videografar todos os momentos visto que, apesar de termos consciência que isso influencia um pouco os intervenientes, é mais seguro e não temos a pressão de estar a anotar tudo (mesmo porque nestas situações há sempre coisas que escapam). Graças às videografações podemos analisar todo o material com mais calma e atenção, mais tarde (há sempre coisas de que só nos apercebemos na terceira, quarta ou quinta vez que vemos o vídeo, tal como nos acontece nos filmes: cada vez que o vemos há sempre algum pormenor que ainda não tínhamos reparado).

Quando a criança termina todos os exercícios, a investigadora pede-lhe que escreva o seu nome na primeira folha, dirige algumas palavras de incentivo à criança e entrega-lhe uma pequena lembrança em sinal de agradecimento por ter participado nesta actividade. A criança abandona a sala e a investigadora conversa mais um pouco com o pai/a mãe da mesma: esclarecendo alguma curiosidade que tenha, perguntando como se sentiu naquele papel, se foi difícil e pedindo-lhe que não desvende ao filho/à filha a conversa que tiveram antes do MEP e o que a investigadora lhe pediu que fizesse, pois isso poderia comprometer o sucesso dos outros MEPs a realizar na escola.

A investigadora despede-se do pai/mãe, agradecendo mais uma vez a disponibilidade que demonstrou e enaltecendo o importante papel que desempenhou no seu estudo, mostrando-se disponível também para qualquer coisa que ele/ela precisasse, apostando numa postura de cordialidade.

Capítulo II – Investigação no terreno

A. Recolha e descrição de dados

O instrumento de recolha dos dados que nos permitissem caracterizar a relação sócio-afectiva entre pai/filho foi o inquérito por questionário. Para analisar os dados recolhidos optámos pela utilização de um programa informático de análise estatística de dados aplicado às ciências sociais. Para a recolha dos dados da segunda fase de investigação, o momento de encontro presencial entre pai/filho, optámos pela análise pormenorizada das videograções realizadas e das fichas de actividades realizadas pelos filhos.

1. Questionários

1.1 Análise Estatística de Dados

Em termos de procedimento estatístico, os dados obtidos a partir do questionário foram introduzidos numa base de tratamento estatístico de dados presente no programa S.P.S.S. (*“Statistical Package for the Social Sciences”*), tendo-se utilizado procedimentos estatísticos associados à estatística descritiva. Para a construção da base de dados no SPSS codificaram-se as respostas inválidas e as não respostas (*missing*) no *variable view* como duas hipóteses de resposta extra: nos casos em que a questão suscitava 4 hipóteses de resposta (Pai/ Mãe/ Ambos/ Nenhum) as respostas inválidas receberam o código 5 e as não respostas o código 6; nos casos em que a questão suscitava 2 hipóteses de resposta (Sim/ Não) as respostas inválidas receberam o código 3 e as não respostas o código 4. É também importante referir que nas questões que têm alínea, normalmente esperava-se que respondessem à alínea apenas os inquiridos que dessem uma determinada resposta na questão principal, isto é, nem todos os inquiridos teriam que responder a todas as questões, o que significa que nem sempre será importante atender à percentagem de não-respostas.

“A análise dos dados pode ser univariada, bivariada ou multivariada, consoante o número de variáveis tratadas em simultâneo. Na análise univariada cada variável é tratada isoladamente, e deve ser o primeiro passo na exploração dos dados” (Pestana & Gageiro; 2003: 42). Assim, o tratamento estatístico dos dados inicia-se com o quadro de

distribuição de frequências e a distribuição gráfica desta distribuição, bem como a utilização das estatísticas apropriadas ao resumo dos dados. O quadro de distribuição de frequências distribui os valores da variável estatística em frequências simples e acumuladas, que podem ser absolutas como relativas. A representação gráfica permite visualizar o comportamento da variável. As estatísticas mais apropriadas ao resumo dos dados dependem da escala de medida das variáveis.

1.2 Questionário aos filhos

Quadro 6 - Estatísticas univariadas utilizadas de acordo com as escalas de medida das variáveis das diferentes respostas do questionário

Questões	Escala de Medida	Estatística univariada
P1, P3, P4, P6, P7, P7.1, P8, P8.1, P9, P9.1, P10, P10.1, P11, P12, P13, P14, P15, P15.1, P16, P17, P18, P20, P20.1	Nominal	Frequência simples Moda
P2, P5, P19	Ordinal	Frequência simples Frequência acumulada Moda Mediana Estatísticas de ordem

Decidimos, na fase da estatística univariada, organizar a análise dos dados pela ordem dos objectivos a que correspondem (com base no quadro 4). Um dos objectivos definidos para este questionário foi: caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos directamente.

Assim, tendo em mente este objectivo, começámos por querer saber se os pais ajudavam os filhos a fazer os trabalhos de casa (questão 4). A figura 1 permite-nos verificar que a grande maioria das crianças (61,8% - 21 crianças) parece ter o privilégio de ter a ajuda de ambos, pai e mãe, para fazer os trabalhos de casa. Uma percentagem ainda considerável (23,5% - 8 crianças) salienta a ajuda da mãe; e um dado importante a considerar é que não houve uma única criança que referisse a ajuda do pai (0%), sendo que o valor mínimo seleccionado pelos inquiridos foi o 2=mãe, como podemos ver nas estatísticas apresentadas. 8.8% das crianças (3) afirma não ter a ajuda de nenhum dos pais. A percentagem de não respostas foi de 2,9% (1).

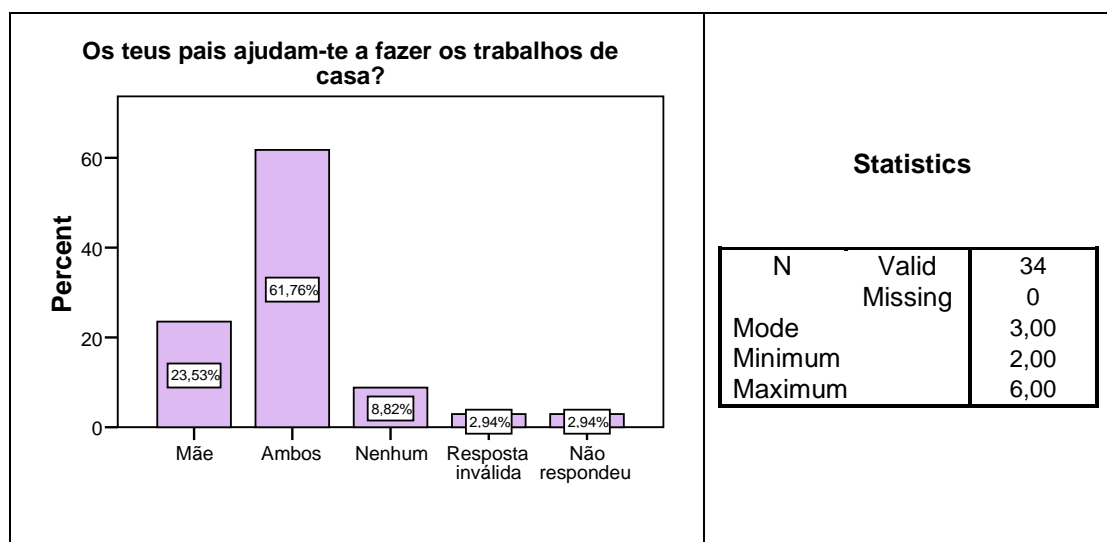


Figura 1 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.1)

Considerámos também importante saber quem levava as crianças à escola (questão 7). A tabela de frequências apresentada (Figura 2) demonstra que 64,7% dos inquiridos (22) é acompanhado à escola pelo pai (8,8% - 3), pela mãe (44,1% - 15) ou por ambos (11,8% - 4). Assim, a mãe volta, novamente, a ser a protagonista desta fase. No entanto, é importante referir que a percentagem de inquiridos que são acompanhados à escola por “outra pessoa”, sem ser os pais, é de 23,5% (8). Podemos ver pela análise da Tabela 1 que a maioria dos inquiridos nestas condições (*valid percent* – 75%) vai para a escola sozinha, acompanhada pelo avô (*valid percent* - 12,5%) e pelo ATL (*valid percent* - 12,5%). Note-se que só responderia à questão 7.1 (cujas respostas permitiram gerar a tabela 1) os indivíduos que assinalaram a hipótese “4=Outra pessoa” na questão 7.

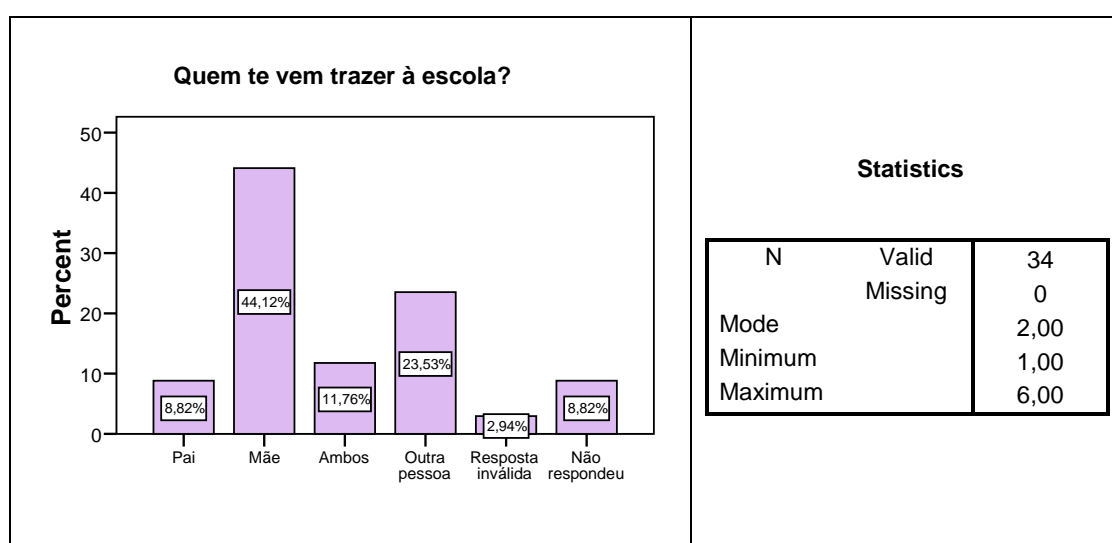


Figura 2 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem te vem trazer à escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.2)

Outra pessoa. Quem?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sozinho	6	17,6	75,0	75,0
	Avô	1	2,9	12,5	87,5
	ATL	1	2,9	12,5	100,0
	Total	8	23,5	100,0	
Missing	System	26	76,5		
Total		34	100,0		

Tabela 1 - Frequências da variável “Outra pessoa. Quem?”

No seguimento da questão anterior, quisemos saber também quem ia buscar as crianças à escola (questão 9). A percentagem de inquiridos que respondeu “Outra pessoa” subiu para 32,4% (11) e coincide com a moda (4=Outra pessoa). No entanto, a percentagem de crianças que continua a contar com os pais para esta tarefa é superior (50% - 17): 20,6% dos inquiridos (7) afirma contar com a mãe para o ir buscar à escola e outros 20,6% (7) seleccionaram “ambos”. A percentagem de não respostas aumentou para 11,8% (4). De qualquer forma, tendo em conta a elevada percentagem de respostas que recaem sobre a opção “4”, decidimos averiguar quem é que vai buscar estas 11 crianças à escola (Tabela 2): 6 crianças vão sozinhas (*valid percent* – 54,5%), 2 crianças vão com o avô (18,2%), 1 criança com a avó (9,1%), 1 criança com a vizinha (9,1%) e 1 criança com a tia ou sozinho (9,1%). Note-se que só responderia à questão 9.1 (cujas respostas permitiram gerar a Tabela 2) os inquiridos que seleccionassem a hipótese “4=Outra pessoa” na questão 9.

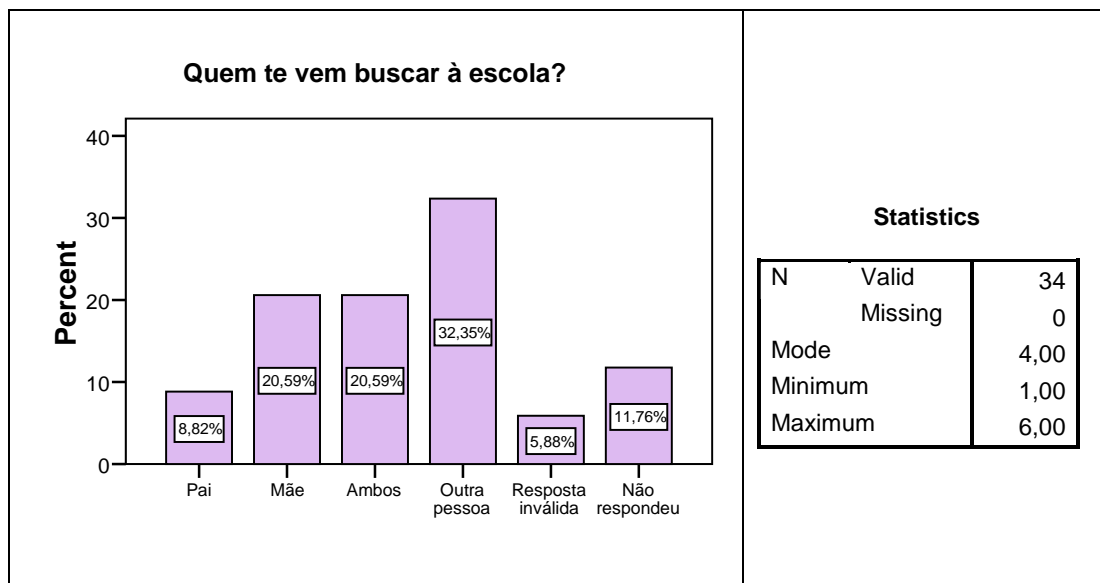


Figura 3 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem te vem buscar à escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.3)

Outra pessoa. Quem?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sozinho	6	17,6	54,5	54,5
	Avô	2	5,9	18,2	72,7
	Avó	1	2,9	9,1	81,8
	Vizinha	1	2,9	9,1	90,9
	Tia ou sozinho	1	2,9	9,1	100,0
	Total	11	32,4	100,0	
Missing	System	23	67,6		
Total		34	100,0		

Tabela 2 - Frequências da variável “Outra pessoa. Quem?”

Pareceu-nos também importante saber se os pais ajudavam os filhos a estudar para os testes (questão 11). 52,9% dos inquiridos (18) diz ter a ajuda de ambos, pai e mãe, para estudar para os testes. Uma percentagem considerável (32,4% - 11) aponta a mãe como a sua principal ajuda. Mais uma vez, o pai volta a não constar no gráfico que reflecte as respostas dadas, o que significa que nenhum dos inquiridos seleccionou a hipótese “1=Pai”.

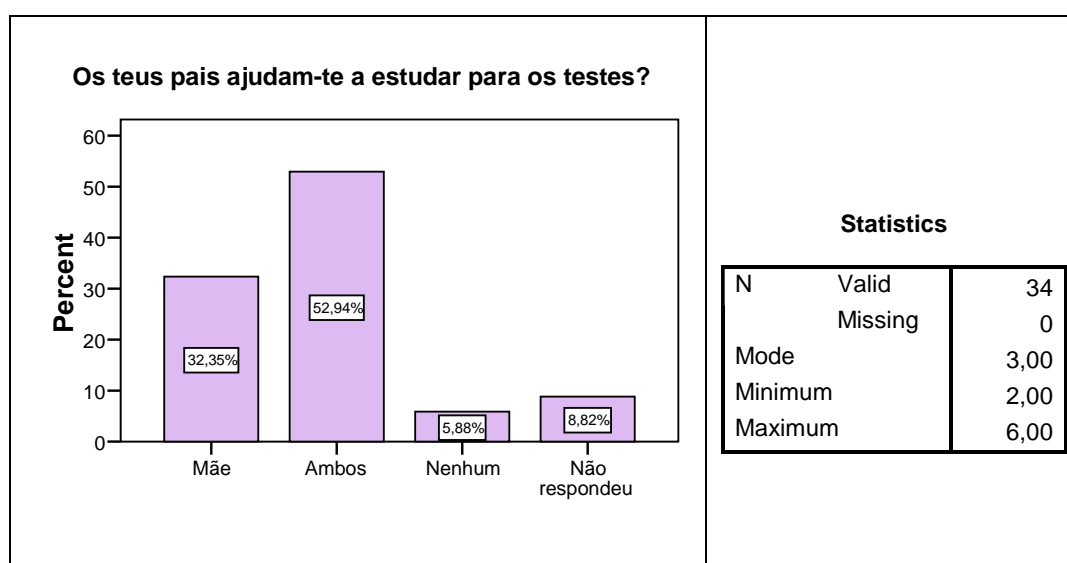


Figura 4 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.4)

Ainda no âmbito do objectivo C, colocámos uma última questão em que procurámos saber se os pais costumavam ir à escola saber informações sobre os filhos (questão 18). As duas respostas mais seleccionadas foram: “Mãe” (44,1% - 15) e “Ambos” (41,2% - 14), percentagens bastante aproximadas como se pode ver. 8,8% das crianças seleccionou a hipótese “Nenhum”, o que significa que nem o pai nem a mãe de 3 das 34 crianças vai à escola saber informações sobre o filho.

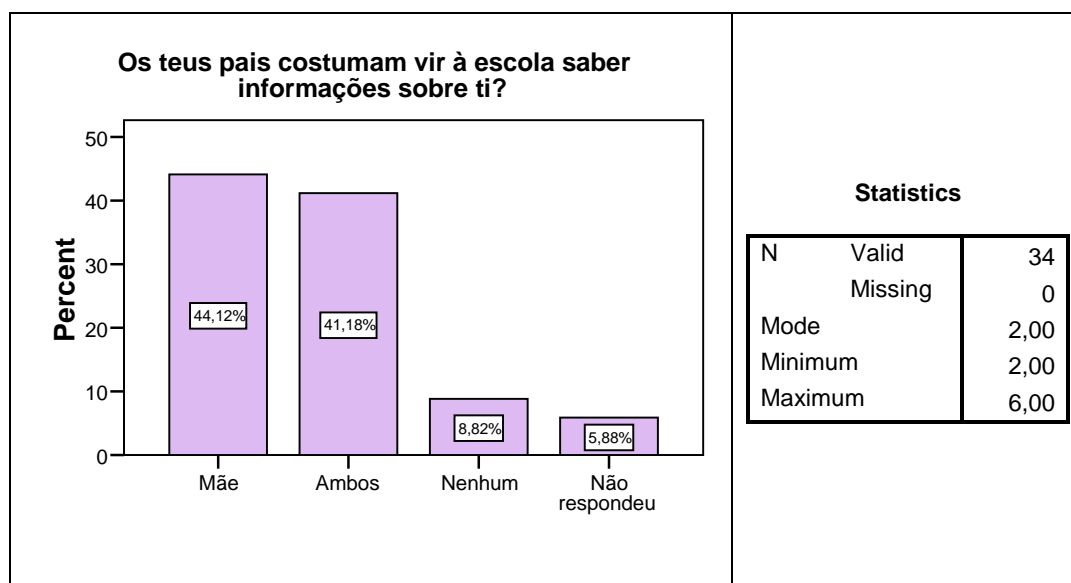


Figura 5 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais costumam vir à escola saber informações sobre ti?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.5)

No sentido de cumprir o segundo objectivo delineado para este questionário: caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos indirectamente, colocámos 6 questões. A primeira questão que colocámos foi “Os teus pais perguntam-te como correu a escola?” (questão 1). A grande maioria das respostas (61,8% - 21) foi para a hipótese “3=Ambos”, o que significa que ambos os pais destes lhes perguntarem como correu a escola. Por seu lado, uma percentagem ainda considerável (35,3% - 12) referiu que é a mãe quem, mais frequentemente, pergunta como correu a escola. Dos 34 filhos inquiridos, apenas 1 (2,9%) referiu que nem o pai nem a mãe perguntam como correu a escola. Não se registaram respostas inválidas nem não-respostas.

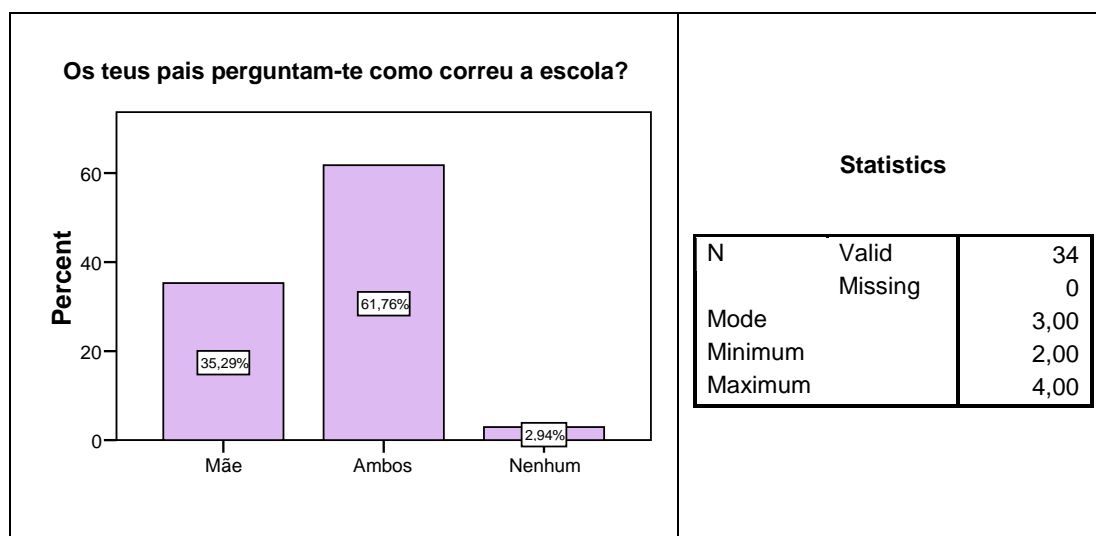


Figura 6 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais perguntam-te como correu a escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.6)

Através da questão 3 procurámos saber quem pergunta aos filhos se fizeram os trabalhos de casa e apercebemo-nos que 61,8% dos inquiridos (21) volta a privilegiar a resposta “3=Ambos”, coincidindo esta com a moda. Por seu lado, 32,4% das crianças (11) indicou que é a mãe que mais vezes pergunta se fizeram os trabalhos de casa. Note-se que o pai continua a não merecer qualquer indicação como figura individual. 5,9% dos inquiridos (2 de 34 crianças) afirmam que nem o pai nem a mãe perguntam se eles fizeram os trabalhos de casa.

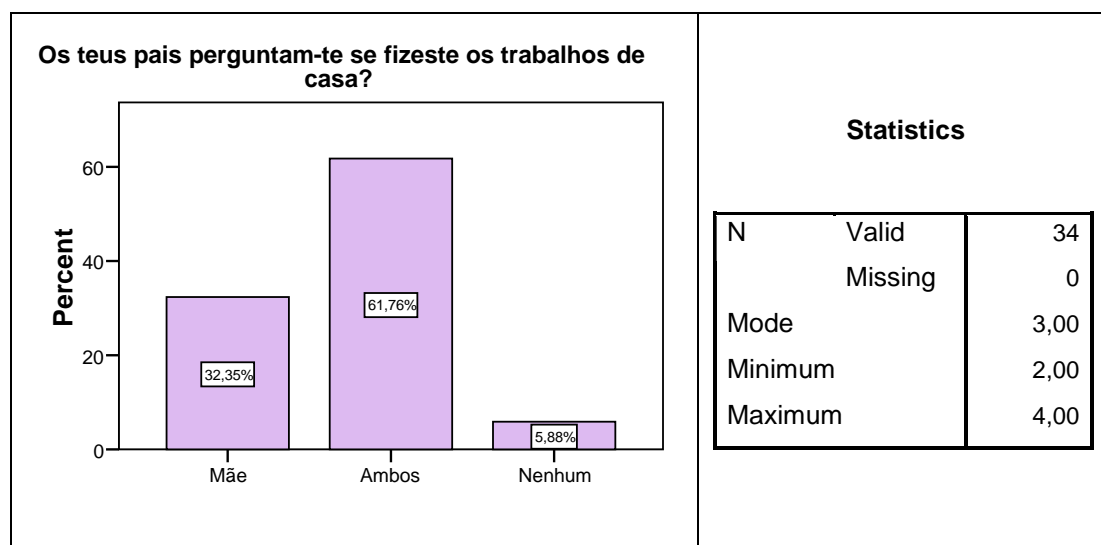


Figura 7 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais perguntam-te se fizeste os trabalhos de casa?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.7)

Considerámos que seria interessante saber que tipo de despedida os pais proporcionam aos filhos quando os levam à escola e ficámos a saber, através da questão 8, que 64,7% dos pais dos inquiridos (22) diz alguma coisa quando os vai levar à escola, contra os 26,5% (9) que não dizem nada. Os discursos dos pais encontram alguma regularidade como é visível na Tabela 3: 54.5% (*valid percent*) dos pais dos inquiridos diz-lhes para se portarem bem; 9,1% (*valid percent*) diz-lhes que tenham cuidado; e os restantes dizem aos filhos para estarem com atenção e que o dia corra bem, entre outros. Note-se que só responderia à questão 8.1, respostas que deram origem aos dados da Tabela 3, os inquiridos que tivessem respondido “Sim” à questão 8.

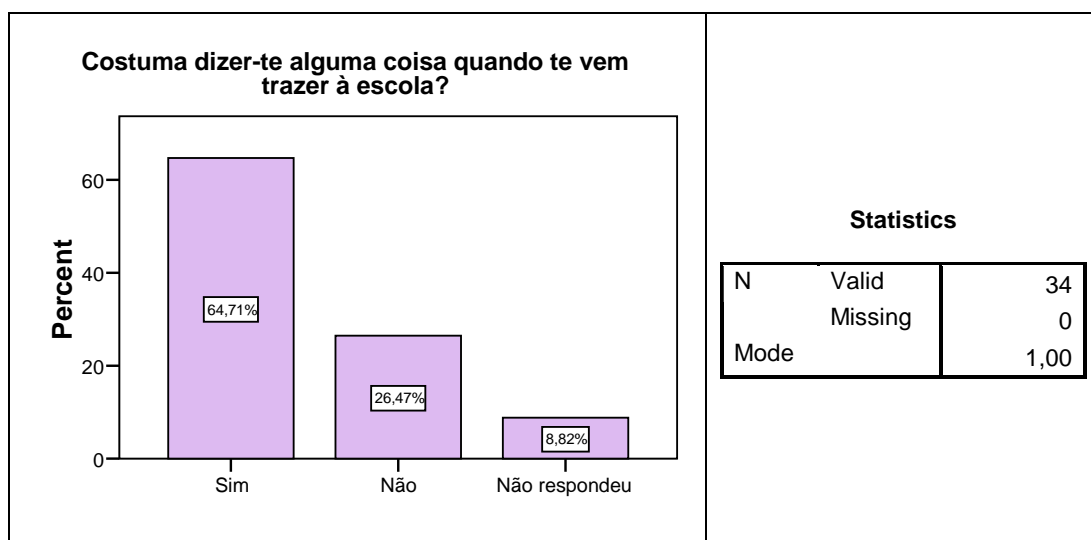


Figura 8 –Representação gráfica, estatísticas e frequências da variável “Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem trazer à escola?”(cf. Anexo 8, Tabela A8.8)

Se sim, o quê?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Porta-te bem.	12	35,3	54,5	54,5
	Até logo.	1	2,9	4,5	59,1
	Está com atenção.	1	2,9	4,5	63,6
	Tem cuidado.	2	5,9	9,1	72,7
	Que o teu dia corra bem.	1	2,9	4,5	77,3
	Tem um bom dia.	1	2,9	4,5	81,8
	Tem um bom dia, adoro-te.	1	2,9	4,5	86,4
	Trabalha bem.	1	2,9	4,5	90,9
	Porta-te bem e entra com o pé direito.	1	2,9	4,5	95,5
	Sai do carro.	1	2,9	4,5	100,0
	Total	22	64,7	100,0	
Missing	System	12	35,3		
Total		34	100,0		

Tabela 3 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”

No seguimento da questão 8, decidimos perguntar também se os pais costumam dizer alguma coisa aos filhos quando os vão buscar à escola (questão 10). Mais uma vez, o “Sim” recebe a maior parte das respostas (61,8% - 21). A percentagem de inquiridos que afirmou que os pais nada lhe dizem quando os vão buscar à escola foi de 26,5% (9). Registámos, ainda, 1 resposta inválida (2,9%) e 3 não-respostas (8,8%). Aos inquiridos que responderam “1=Sim” foi pedido que dissessem “o quê?”. Houve também alguma regularidade, mas que desta vez se dividiu entre duas respostas essencialmente: “Como correu a escola?” (*valid percent* 47,6%) e “Portaste-te bem?” (*valid percent* 33,3%). As

outras respostas sugeridas foram “As aulas correram bem?”, “O dia correu bem?”, entre outras.

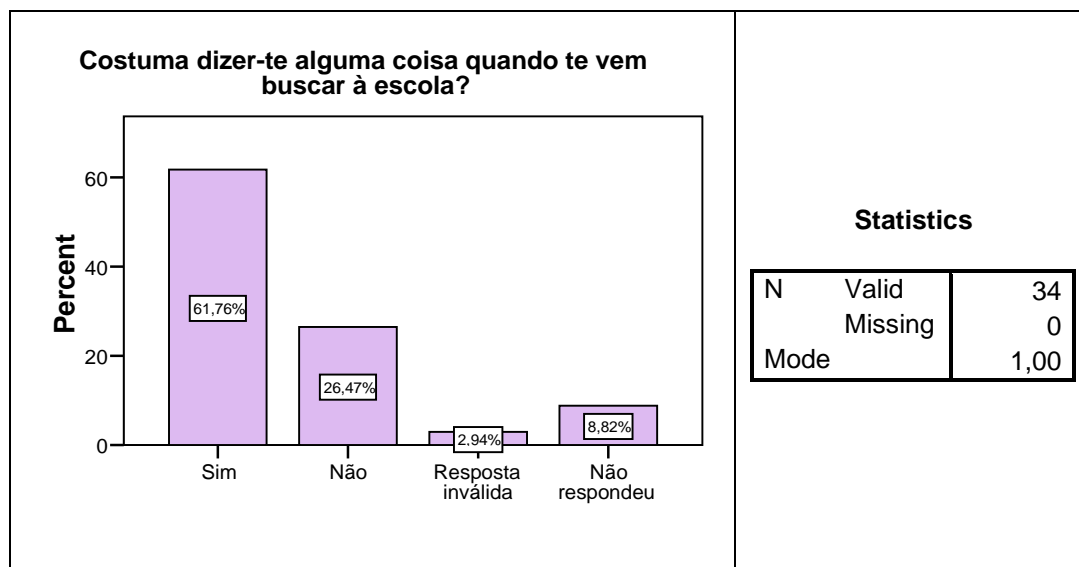


Figura 9 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem buscar à escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.9)

Se sim, o quê?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Portaste-te bem?	7	20,6	33,3	33,3
	As aulas correram bem?	1	2,9	4,8	38,1
	Como correu a escola?	10	29,4	47,6	85,7
	O teu dia correu bem?	1	2,9	4,8	90,5
	Estás bem?	1	2,9	4,8	95,2
	Trabalhaste bem?	1	2,9	4,8	100,0
	Total	21	61,8	100,0	
Missing	System	13	38,2		
Total		34	100,0		

Tabela 4 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”

Na questão 12 interrogámos os inquiridos no sentido de averiguar se os seus pais lhes perguntam pelas suas notas. Verificámos que “Ambos” (73,5% - 25), pai e mãe, perguntam aos filhos pelas suas notas. Para além disto, a “Mãe” (11,8% - 4) tem mais tendência para perguntar do que o pai, que volta a não ser mencionado. 11,8% das crianças (4) não respondeu a esta questão e 2,9% (1) respondeu que nem o pai nem a mãe perguntam pelas suas notas.

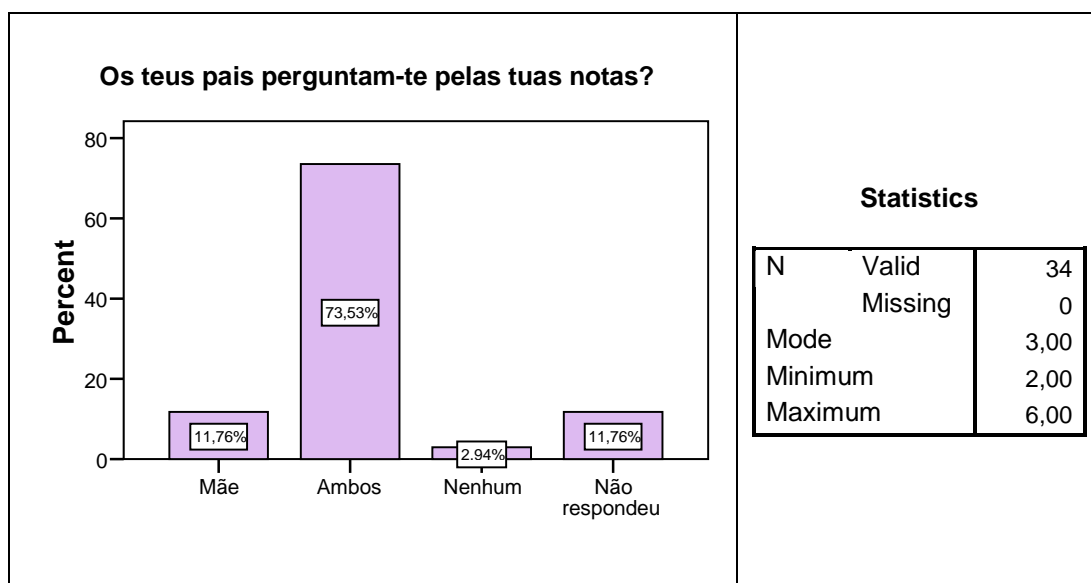


Figura 10 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.10)

Identificar de que forma é que os pais lidam com os sucessos e os insucessos escolares dos filhos foi o quinto objectivo que delineámos para este questionário. Surgiram duas questões essenciais e directas que nos pareceram responder ao que este objectivo sugere. A primeira questão que colocámos foi “Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?” (questão 13). Dos 34 questionários admitidos, 23 (67,6%) demonstram que as crianças acreditam ser premiadas quando têm boas notas. Pelo contrário, 17,6% das crianças (6) diz não ser premiado quando tem boas notas. Apenas 2 crianças (5,9%) não responderam a esta questão e 3 crianças (8,8%) deram respostas inválidas. Passamos, então, a ver como os pais se comportam na situação inversa.

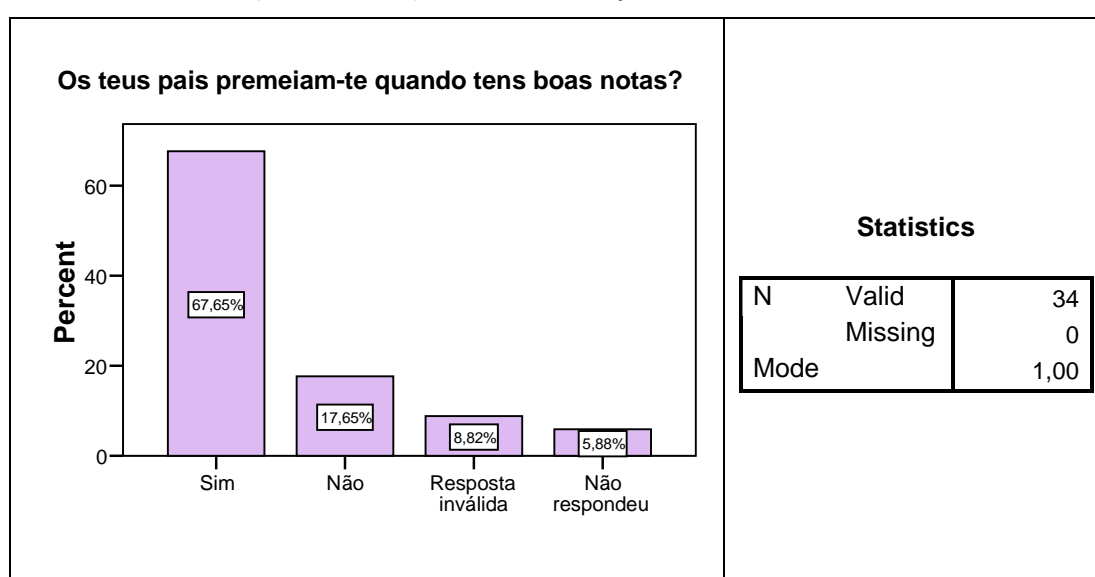


Figura 11 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.11)

Na questão 14 procurámos saber como reagem os pais aos insucessos escolares dos filhos, e perguntámos aos inquiridos se os pais os castigam quando têm notas baixas. Enquanto que a moda na questão anterior era “1=Sim”, nesta questão é “2=Não”, isto significa que a maioria dos inquiridos (64,7% - 22) não é castigado quando tem notas baixas, contra os 9 inquiridos (26,5%) que responderam que são castigados quando têm notas baixas. Mais à frente, na análise de resultados, tentaremos compreender o que poderá motivar que os pais premeiem as boas notas, mas não castiguem pelas notas baixas. Tentaremos, também, compreender o que motiva a percentagem de pais que premeia as boas notas e castiga pelas notas baixas. E, por último, tentaremos ainda compreender o que pensam os pais que nem premeiam as boas notas, nem castigam pelas notas baixas. A percentagem de não-respostas voltou a ser 5,9% (2), mas apenas tivemos 1 resposta inválida (2,9%).

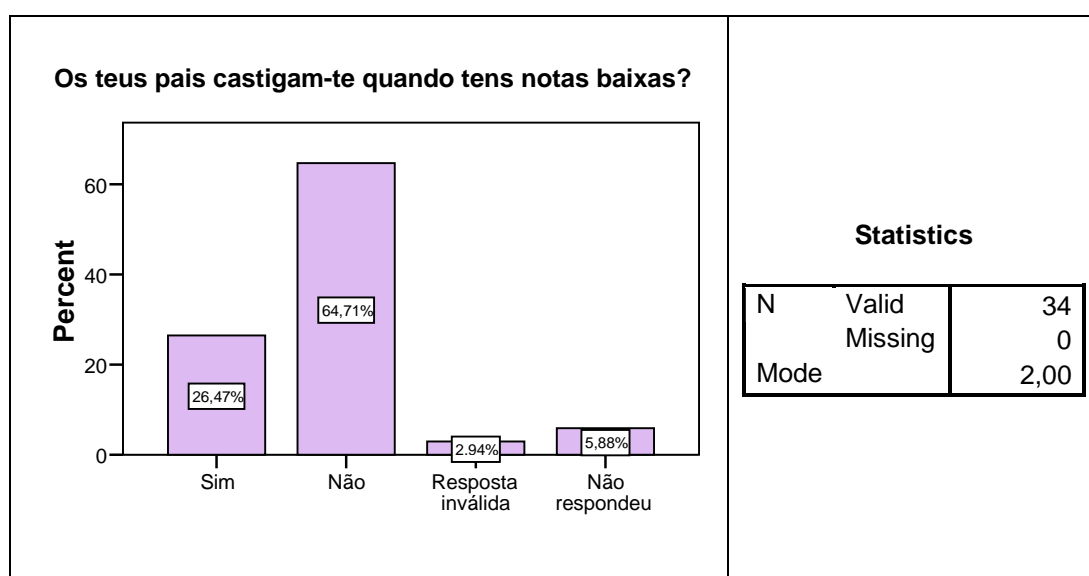


Figura 12 – Representação gráfica e estatísticas da variável “Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.12)

“Conhecer o que pensam os filhos sobre o envolvimento dos pais na sua vida escolar” parece-nos de grande importância e, por isto mesmo, resolvemos colocar algumas questões no questionário (4) que nos permitissem obter alguma informação sobre este assunto. A primeira questão que colocámos está relacionada com a confiança que os filhos depositam nos pais. Quisemos saber se, quando acontece alguma coisa na escola, as crianças têm imediatamente vontade de contar aos seus pais (questão 15). A grande maioria dos inquiridos (79,4% - 27) afirma ter imediatamente vontade de contar aos pais quando acontece alguma coisa na escola, sendo, portanto, a moda “1=Sim”. Esperávamos que estas 27 crianças respondessem à questão 15.1 em que deveriam dizer a quem têm mais vontade de contar: ao pai, à mãe ou a ambos. Assim, através das

frequências apresentadas na Tabela 5, observamos que 47,1% dos inquiridos (16) gosta de contar o que acontece na escola a ambos, enquanto que 23,5% (8) gosta de contar maioritariamente à mãe e apenas 1 inquirido (2,9%) prefere contar ao pai. No entanto, não podemos ignorar que 2 crianças (5,9%) não responderam a esta questão apesar de terem respondido “Sim” à questão 15. Uma percentagem bastante mais reduzida (11,8% - 4) afirma não ter vontade de contar aos pais.

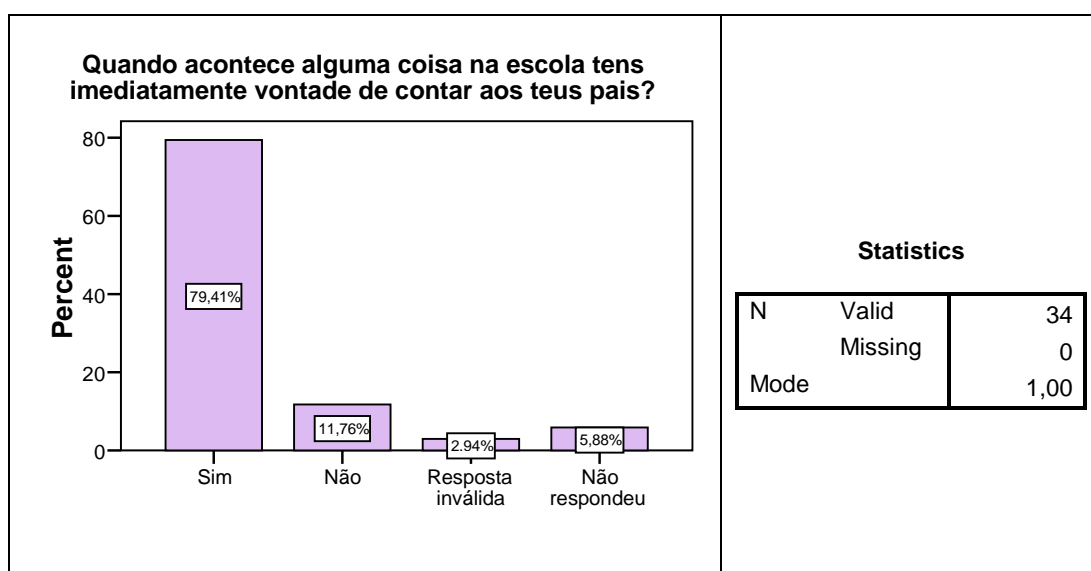


Figura 13 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.13)

A quem contas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	1	2,9	3,7	3,7
	Mãe	8	23,5	29,6	33,3
	Ambos	16	47,1	59,3	92,6
	Não respondeu	2	5,9	7,4	100,0
	Total	27	79,4	100,0	
Missing	System	7	20,6		
Total		34	100,0		

Tabela 5 - Frequências da variável “A quem contas?”

Através da questão 16 do questionário procurámos saber se os inquiridos gostam de contar tudo o que se passa com eles aos seus pais. As respostas dadas demonstraram que a maioria dos inquiridos (47,1% - 16) gosta de contar tudo o que se passa consigo aos seus pais. Pelo contrário, 32,4% (11), uma percentagem a considerar, afirma não gostar de contar. A percentagem de não-respostas atingiu os 14,7% (facto que será comentado mais à frente). A percentagem de respostas inválidas foi de apenas 5,9%.

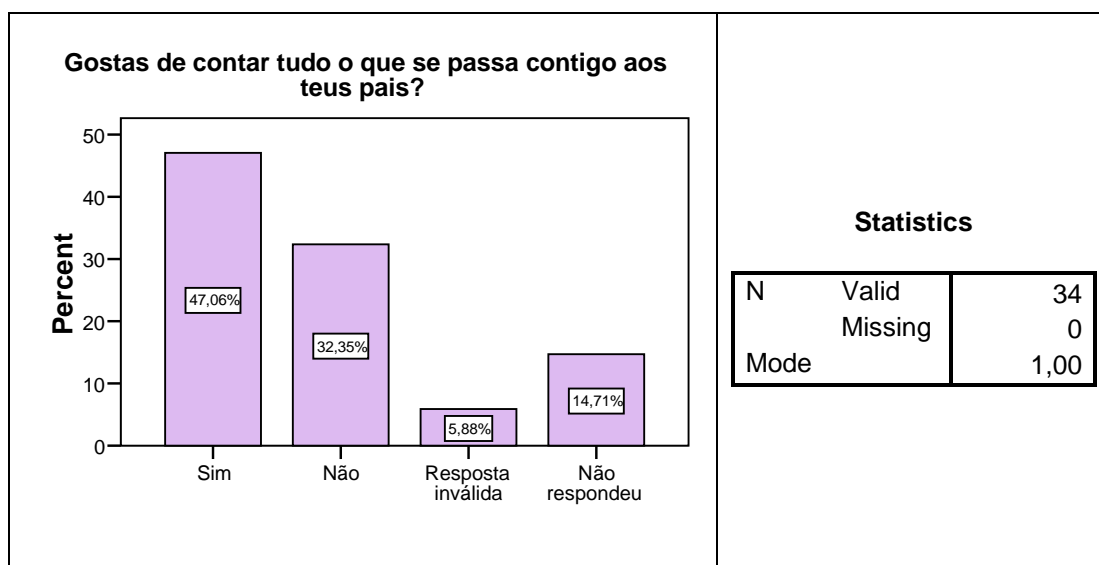


Figura 14 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.14)

“Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?” foi a 17ª questão que colocámos e verificámos que 52,9% dos inquiridos (18) gosta que ambos os pais vão à escola saber informações sobre si. Uma percentagem considerável de crianças (35,3% - 12) afirma que gosta que a mãe vá à escola saber informações sobre si. Mais uma vez o pai não é referido por nenhum dos inquiridos, como podemos verificar pelas estatísticas, que nos mostram que o mínimo referido foi o “2=Mãe”. Apenas 1 inquirido (2,9%) afirma não gostar que nenhum dos pais vá à escola.

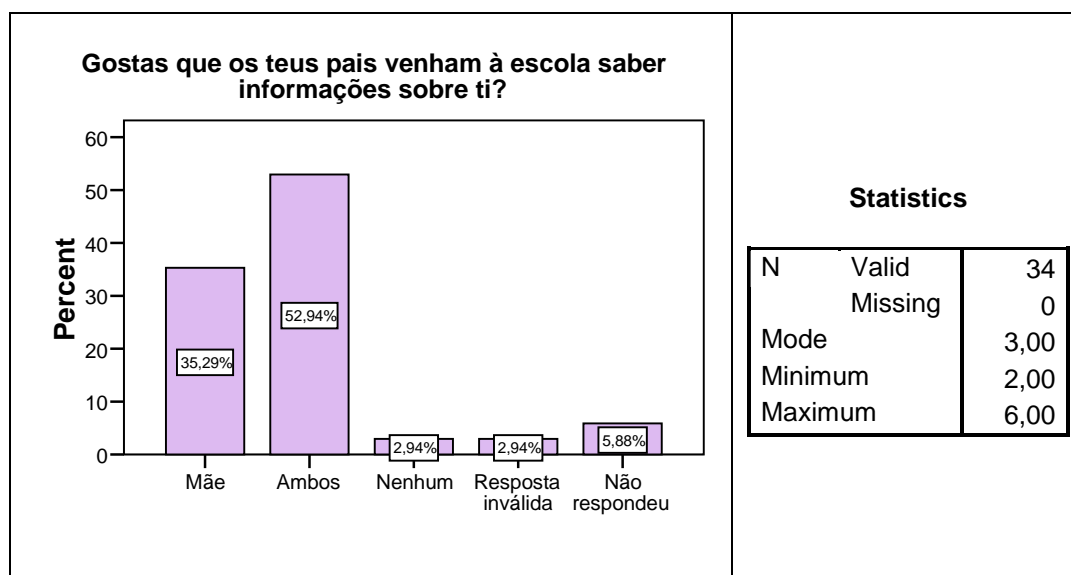


Figura 15 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.15)

A última questão do questionário (questão 20) leva as crianças inquiridas a reflectir sobre como se sentem relativamente aos elogios dos pais. Como seria de esperar, a grande

maioria delas (79,4% - 27) gosta de ser elogiada. 3 inquiridos (8,8%) afirmam não ser importante para eles serem elogiados pelos pais e outros 3 inquiridos (8,8%) não responderam a esta questão e apenas 1 (2,9%) deu uma resposta inválida.

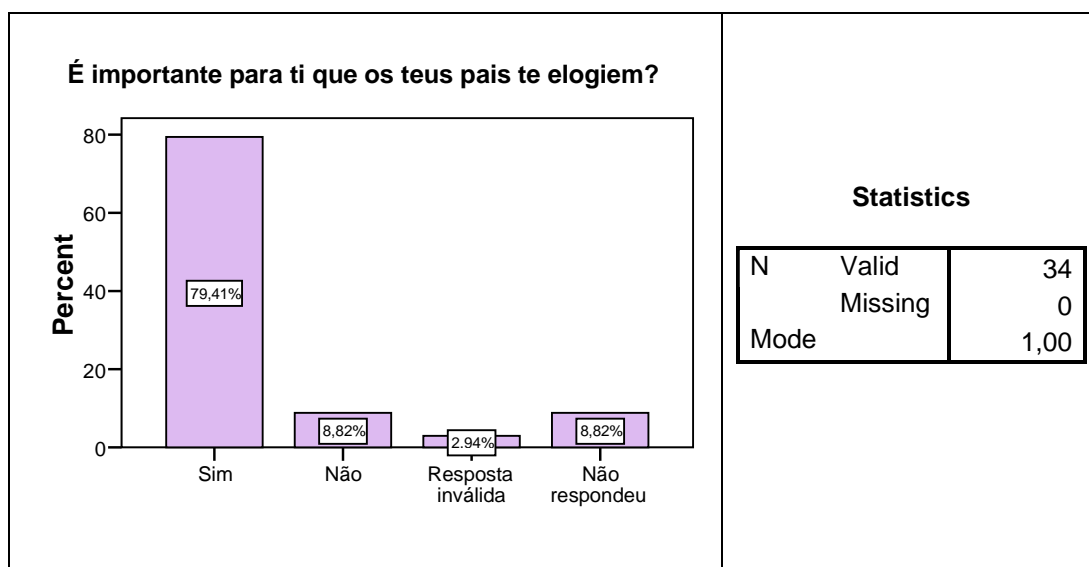


Figura 16 –Representação gráfica e estatísticas da variável “É importante para ti que os teus pais te elogiem?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.16)

No que diz respeito à vida familiar dos inquiridos (último objectivo do questionário) e o que realmente pretendíamos era conseguir algum indício que nos permitisse saber o apoio que têm os filhos na vida familiar. Na questão 6 perguntámos-lhes se costumam jantar todos os dias com os seus pais. Verificámos que, felizmente, mais de metade das crianças janta todos os dias com ambos os pais (55,9% - 19). No entanto, a percentagem de crianças que janta apenas com a mãe também é bastante considerável (35,3% - 12).

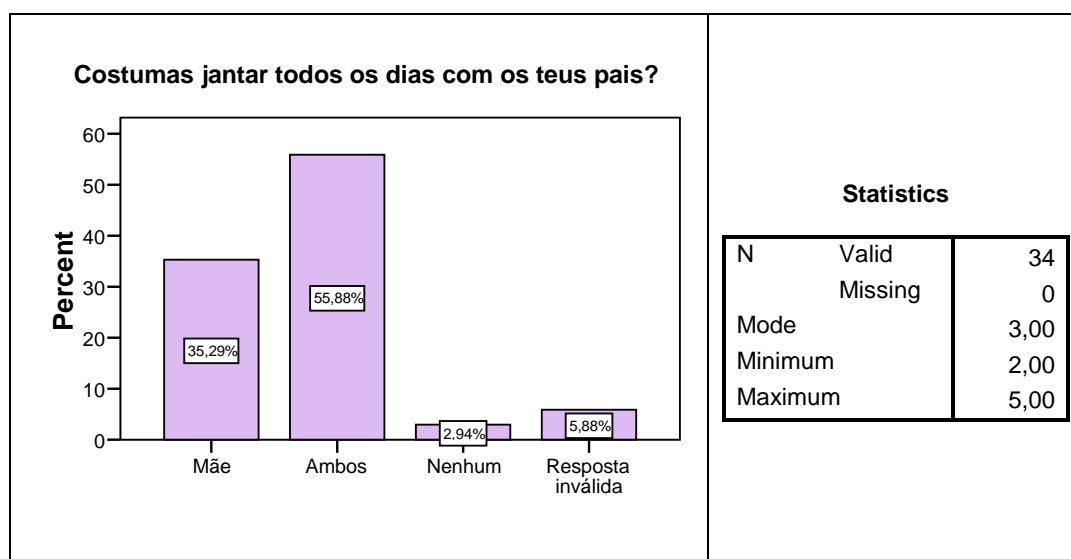


Figura 17 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costumas jantar todos os dias com os teus pais?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.17)

Depois de feita uma análise univariada das variáveis do questionário em estudo, que nos permitiu compreender como os inquiridos se comportaram em cada uma das questões colocadas, parece-nos pertinente relacionar algumas variáveis de modo a percebermos se as diferenças entre as suas distribuições são estatisticamente significativas. “Na análise bivariada estabelecem-se relações entre duas variáveis” (Pestana & Gageiro; 2003: 42). Os testes que podem ser feitos para avaliar a relação entre as variáveis depende das escalas de medida das mesmas. No questionário em estudo servimo-nos apenas de duas escalas: nominal e ordinal. Desta forma, o quadro abaixo mostra que testes podemos realizar.

Quadro 7: Relação entre variáveis - amostras independentes

Escalas	Nominal	Ordinal
Nominal	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de contingência • Qui-Quadrado 	
Ordinal	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de contingência • Qui-Quadrado • Kolmogorov-Smirnov • Mann Whitney • Kruskal-Wallis 	<ul style="list-style-type: none"> • Kappa de Cohen • Ró de Spearman

Importa ainda referir que a relação entre variáveis pode ser estudada a dois níveis: por um lado, encontraremos os testes de independência (como o teste de *qui-quadrado* ou as *tabelas de contingência*), por outro lado, encontraremos as medidas de associação (que no caso das variáveis nominais aplicaremos o *V de Cramer*). O teste do qui-quadrado implica uma comparação entre as frequências reais com as que se esperaria que ocorressem (designadas por *frequências esperadas*). “Quanto maior for a diferença entre as frequências observadas e as esperadas maior será o valor do qui-quadrado; se as frequências forem muito próximas das esperadas, ele toma um valor baixo” (Bryman & Cramer; 1993: 195). No entanto, temos que ter em atenção que este teste apresenta uma limitação com que nos depararemos neste estudo como se verá mais à frente. Maria Helena Pestana e João Nunes Gageiro alertam-nos para ela: “O teste de Qui-Quadrado apenas informa sobre a independência entre as variáveis mas nada diz sobre o grau de associação existente. De facto, o valor deste teste é muito influenciado pela dimensão da amostra” (Pestana & Gageiro; 2003: 151). Ainda no que diz respeito aos pressupostos a que os dados têm que corresponder para ser possível aplicar este teste, Pestana e Gageiro dizem-nos o seguinte: “este teste pressupõe que nenhuma célula da tabela

tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades” (Pestana & Gageiro; 2003: 138). Por sua vez, as tabelas de contingência são uma das formas mais simples de mostrar a presença ou ausência de uma relação entre duas variáveis. É um procedimento semelhante ao das distribuições de frequências para uma ou mais variáveis. É como uma forma de simplificar a informação e tornar a sua leitura mais fácil e passível de analisar (Bryman & Cramer; 187). O coeficiente V de Cramer varia entre zero e um, significando respectivamente a ausência de associação ou associação perfeita entre as variáveis (esta é uma medida de associação baseada no qui-quadrado).

Visto que os nossos dados não preenchem os requisitos para realização de alguns dos testes referidos no Quadro 7, a tabela de contingência estará no centro da nossa análise bivariada do questionário. Começámos por relacionar os dados recolhidos com as respostas à questão 1 do questionário “Os teus pais perguntam-te como correu a escola?” e à questão 2 “Quantas vezes por semana?”. Pela observação do quadro abaixo podemos ver que a percentagem mais concentrada de respostas estabelece uma forte relação entre a resposta de que “Ambos” perguntam como correu a escola e “Sempre”, o que nos demonstra que os pais se interessam pela vida escolar dos filhos. A percentagem seguinte permite-nos relacionar a resposta “Mãe” novamente com a resposta “Sempre”, pelo que podemos dizer que as mães destas crianças também perguntam regularmente aos filhos como correu a escola. Como já foi notado na análise univariada, o pai, como figura independente, não foi mencionado por nenhum dos inquiridos.

Os teus pais perguntam-te como correu a escola? * Quantas vezes por semana?
Crosstabulation

			Quantas vezes por semana?				Total
			4	Sempre	Resposta inválida	Não respondeu	
Os teus pais perguntam-te como correu a escola?	Mãe	Count	0	12	0	0	12
		% of Total	,0%	35,3%	,0%	,0%	35,3%
	Ambos	Count	1	19	0	1	21
		% of Total	2,9%	55,9%	,0%	2,9%	61,8%
	Nenhum	Count	0	0	1	0	1
		% of Total	,0%	,0%	2,9%	,0%	2,9%
Total	Count	1	31	1	1	34	
	% of Total	2,9%	91,2%	2,9%	2,9%	100,0%	

Tabela 6: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: “Os teus pais perguntam-te como correu a escola?” * “Quantas vezes por semana?”

Considerámos que seria também interessante perceber que relação existe entre a variável “Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?” (questão 4) e “Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?” (questão 11). Recorreu-se, novamente, a uma tabela de contingência. Os dados gerados da análise da relação entre as duas variáveis acima referidas mostram que 90% das células têm frequência esperada inferior a 5, pelo que não é possível aplicar o teste de χ^2 nesta situação. Já o coeficiente V de Cramer mostra que há uma associação considerável entre as variáveis, tendo em conta que o valor se aproxima mais do um, não sendo, no entanto, uma associação perfeita.

Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa? * Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?

testes:

Crosstabulation							
			Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?				Total
			Mãe	Ambos	Nenhum	Não respondeu	
Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?	Mãe	Count	7	1	0	0	8
		% of Total	20,6%	2,9%	,0%	,0%	23,5%
	Ambos	Count	3	16	1	1	21
		% of Total	8,8%	47,1%	2,9%	2,9%	61,8%
	Nenhum	Count	1	1	1	0	3
		% of Total	2,9%	2,9%	2,9%	,0%	8,8%
	Resposta inválida	Count	0	0	0	1	1
		% of Total	,0%	,0%	,0%	2,9%	2,9%
	Não respondeu	Count	0	0	0	1	1
		% of Total	,0%	,0%	,0%	2,9%	2,9%
Total	Count	11	18	2	3	34	
	% of Total	32,4%	52,9%	5,9%	8,8%	100,0%	

(V de Cramer = 0,633)

Tabela 7: Relação entre as variáveis: “Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?” * “Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?”

Pela análise da Tabela 7 percebemos que as crianças que têm o privilégio de ter “Ambos” os pais a ajudarem-nos a fazer os trabalhos de casa, poderão, à partida, contar com eles para os ajudarem a estudar para os testes, já que 16 inquiridos (47,1%) responderam “Ambos” tanto à questão 4 como à questão 11. Uma percentagem considerável (20,6%) considera que é a “Mãe” quem mais ajuda a fazer os trabalhos de casa e a estudar para os testes. Este dado vem confirmar a ideia de que quem ajuda a fazer os trabalhos de casa diariamente, também ajudará a estudar para os testes (está poderia ser a nossa associação). 8,8% dos inquiridos acredita que “Ambos” ajudam a fazer os trabalhos de casa, mas que é a “Mãe” que mais ajuda a estudar para os testes. Das 34 crianças 2 (5,8%) afirmam que “Nenhum” dos pais ajuda a fazer os trabalhos de casa, mas quanto à

ajuda a estudar para os testes, 1 seleccionou a “Mãe” e o outro seleccionou “Ambos”. Temos ainda 1 criança (2,9%) que afirma não ter qualquer ajuda nem nos trabalhos de casa nem a estudar para os testes.

Na Tabela 8 procurámos mostrar de que forma se relacionam duas variáveis interessantes: “Os teus pais perguntam-te como correu a escola?” (questão 1) e “Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?” (questão 12). Desta forma, pretendíamos verificar se o interesse dos pais na vida escolar dos filhos é demonstrado diariamente ou é um interesse apenas ao nível do aproveitamento/sucesso escolar. Mais uma vez, nos foi impossível apresentar resultados do teste de χ^2 visto que 83,3% das células têm frequência esperada inferior a 5.

Os teus pais perguntam-te como correu a escola? * Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?
Crosstabulation

			Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?				Total
			Mãe	Ambos	Nenhum	Não respondeu	
Os teus pais perguntam-te como correu a escola?	Mãe	Count	3	7	0	2	12
		% of Total	8,8%	20,6%	,0%	5,9%	35,3%
	Ambos	Count	1	18	0	2	21
		% of Total	2,9%	52,9%	,0%	5,9%	61,8%
	Nenhum	Count	0	0	1	0	1
		% of Total	,0%	,0%	2,9%	,0%	2,9%
Total	Count	4	25	1	4	34	
	% of Total	11,8%	73,5%	2,9%	11,8%	100,0%	

(V de Cramer = 0,745)

Tabela 8: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: “Os teus pais perguntam-te como correu a escola?” * “Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?”

As respostas que obtivemos dos filhos parecem indicar que o interesse dos pais se manifesta nas duas vertentes referidas: 52,9% dos inquiridos afirma que “Ambos” perguntam tanto como correu a escola como pelas notas. Por outro lado, 20,6% pensa que a “Mãe” dá um apoio mais diário e que “Ambos” se mostram interessados pelas notas (o que nos permitiria dizer que o interesse do pai é mais momentâneo); 8,8% das crianças consideram que é a “Mãe” que mais se esforça por estar presente; 2,9% afirmam que “Ambos” perguntam pela escola, mas que é mais a “Mãe” que pergunta pelas notas.

Decidimos não apresentar aqui todos os gráficos, porque se tornaria um pouco maçudo (alguns encontram-se em anexo), mas consideramos importante referir que analisámos a

relação entre as questões 11 e 12 (cf. Anexo 10, Tabela A10.1) e percebemos que a tendência se mantém e que 44,1% dos inquiridos considera que “Ambos” ajudam a estudar para os testes e “Ambos” perguntam pelas notas. No que diz respeito à relação entre as questões 3 e 12, 55,9% dos inquiridos volta a referir que “Ambos” perguntam se os filhos fizeram os trabalhos de casa e “Ambos” perguntam pelas notas.

Na Tabela 9 procurámos analisar a relação entre duas variáveis directamente relacionadas com as notas: “Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?” (questão 13) e “Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?” (questão 14). Mais uma vez, nos foi impossível apresentar resultados do teste de χ^2 visto que 87,5% das células têm frequência esperada inferior a 5. Acreditamos que a impossibilidade de aplicar este teste de independência se deve ao facto de a nossa amostra ser reduzida e de uma das limitações deste teste, como foi referido por Pestana e Gageiro (2003), ser muito influenciado pela dimensão da amostra. Podemos observar que 44,1% dos inquiridos afirma ser premiado quando tem boas notas, mas não é castigado quando tem notas baixas. Pelo contrário, 23,5% afirma ser premiado quando tem boas notas e castigado quando tem notas baixas. E, ainda, 14,7% afirma nem ser premiado nem ser castigado.

Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas? * Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?

Crosstabulation

			Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?				Total
			Sim	Não	Resposta inválida	Não respondeu	
Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?	Sim	Count	8	15	0	0	23
		% of Total	23,5%	44,1%	,0%	,0%	67,6%
	Não	Count	0	5	1	0	6
		% of Total	,0%	14,7%	2,9%	,0%	17,6%
	Resposta inválida	Count	1	2	0	0	3
		% of Total	2,9%	5,9%	,0%	,0%	8,8%
Total	Não respondeu	Count	0	0	0	2	2
		% of Total	,0%	,0%	,0%	5,9%	5,9%
		Count	9	22	1	2	34
			26,5%	64,7%	2,9%	5,9%	100,0%

(V de Cramer = 0,634)

Tabela 9: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: “Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?” * “Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?”

A questão de os filhos gostarem de contar o que se passa com eles aos pais parece-nos de considerável importância e quisemos saber como as crianças reagem a isso (cf. Anexo 10, Tabela A10.2). Verificámos que 47,1% dos inquiridos afirma ter vontade de contar aos pais quando acontece alguma coisa na escola e afirma gostar de contar tudo o que se passa com eles. Uma percentagem considerável, 20,6%, afirma que quando acontece alguma coisa na escola tem vontade de contar aos pais, mas afirma não contar tudo o que se passa com eles. A percentagem de crianças que respondeu “Não” em ambas as situações é de apenas 8,8%.

Na Tabela 10 procurámos saber se as crianças que jantam todos os dias com os pais têm mais vontade de lhes contar tudo o que se passa com elas: verificámos que, de facto, esta tendência existe e que as crianças que jantam todos os dias com “Ambos” os pais demonstram ter mais vontade de lhes contar tudo o que se passa consigo (26,5%), embora o coeficiente V de Cramer mostre uma associação fraca entre as variáveis, possivelmente por uma se tratar de uma variável nominal e outra dicotómica (sim-não). 17,6% das crianças janta todos os dias com os pais, mas não demonstra ter vontade de lhes contar tudo. Das crianças que jantam todos os dias com a “Mãe” (35,3%): 14,7% gostam de contar tudo, 11,8% não gostam e 8,8% não respondeu. A única criança que não janta com “Nenhum” dos pais, naturalmente que não sente vontade de lhes contar tudo o que se passa consigo. Daí que talvez possamos dizer que, embora nem todas as crianças que jantam todos os dias com os pais gostem de lhes contar tudo o que se passa com elas, o facto de jantar com os pais ajudará a desenvolver essa vontade, já que quem não janta todos os dias com os pais não tem vontade de lhes contar o que se passa (embora apenas uma criança se tenha comportado desta forma no questionário não significa que não possamos considerá-la).

Costumas jantar todos os dias com os teus pais? * Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?

Crosstabulation

			Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?				Total
			Sim	Não	Resposta inválida	Não respondeu	Sim
Costumas jantar todos os dias com os teus pais?	Mãe	Count	5	4	0	3	12
		% of Total	14,7%	11,8%	,0%	8,8%	35,3%
	Ambos	Count	9	6	2	2	19
		% of Total	26,5%	17,6%	5,9%	5,9%	55,9%
	Nenhum	Count	0	1	0	0	1
		% of Total	,0%	2,9%	,0%	,0%	2,9%

	Resposta inválida	Count	2	0	0	0	2
		% of Total Count	5,9%	,0%	,0%	,0%	5,9%
Total		Count	16	11	2	5	34
		% of Total	47,1%	32,4%	5,9%	14,7%	100,0%

(V de Cramer = 0,260)

Tabela 10: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: “Costumas jantar todos os dias com os teus pais?” * “Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?”

1.3 Questionário aos pais

Para o tratamento estatístico dos dados recolhidos da aplicação do questionário aos pais, resolvemos adoptar a mesma estratégia que utilizámos na análise do questionário aplicado aos filhos: começar com uma análise univariada, em que os dados recolhidos para as variáveis serão trabalhados de forma independente e, depois, passar a uma análise bivariada através da tabela de contingência, do teste de qui-quadrado e do V de Cramer já que a maioria das variáveis são de escala nominal.

Também para o questionário aplicado aos pais foram previamente definidos alguns objectivos que ajudaram a delinear a sua construção. A ordem pela qual os dados recolhidos serão apresentados respeita a organização das variáveis em função do objectivo que lhes cabia preencher, de modo a facilitar a posterior análise dos resultados.

O primeiro objectivo que nos propusemos concretizar no que respeita à caracterização da relação sócio-afectiva entre pai/filho foi caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos directamente, segundo a perspectiva dos mesmos. A distinção entre o envolvimento directo e indirecto prende-se, essencialmente, com a ideia de acção: considerámos envolvimento directo aquele que implica uma determinada acção (como dirigir-se à escola ou ajudar as crianças na realização dos trabalhos de casa) e considerámos envolvimento indirecto aquele que se relaciona com preocupação e demonstração de interesse (como perguntar ao filho como correu a escola ou perguntar pelas notas), mas que não implica uma acção. A primeira questão que colocámos no âmbito deste primeiro objectivo, relativo ao envolvimento directo dos pais, foi a questão 4 do questionário, “Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?”. Os dados recolhidos mostram-nos que 53,1% dos pais inquiridos (17) afirma que ambos, pai e mãe, costumam ajudar o filho a fazer os trabalhos de casa, sendo a moda, por isso mesmo, “3=Ambos”. Por seu lado, uma percentagem considerável de pais (37,5% - 12) afirma ser

a mãe quem mais ajuda o filho a fazer os trabalhos de casa. 3 (9,4%) dos 32 pais que responderam ao questionário reconhecem que nem o pai nem a mãe ajudam o filho na referida tarefa. Tal como aconteceu na análise de dados do questionário aplicado aos filhos, o pai não foi referido independentemente da mãe. Não houve respostas inválidas nem não-respostas a esta questão.

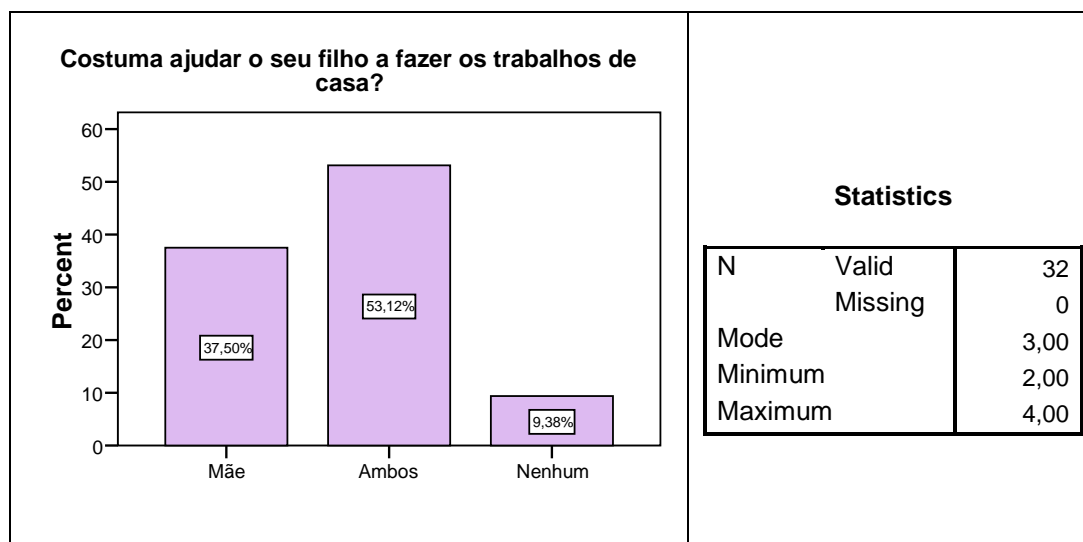


Figura 18 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.18)

“Quem costuma levar o seu filho à escola?” foi o que quisemos saber na questão 7 e que vai também de encontro ao objectivo que estamos a trabalhar. Nas estatísticas apresentadas para esta variável podemos ver que a moda é “2=Mãe” e, olhando para a representação gráfica da distribuição, confirmamos esta informação. De facto, 53.1% dos inquiridos (17) afirma ser a mãe quem vai buscar o filho à escola habitualmente. Por sua vez, 25% dos pais (8) afirma que quem costuma ir buscar a criança à escola é “Outra pessoa”. A Tabela 11 mostra as respostas que os pais deram à questão 7.1, a que só responderiam aqueles que tivessem seleccionado “Outra pessoa” na questão 7. Apercebemo-nos, pela análise da mesma, que 62,5% (*valid percent*) destas crianças vai sozinho para a escola, 25% (*valid percent*) vai com o avô e 12,5% (*valid percent*) vai com o ATL.

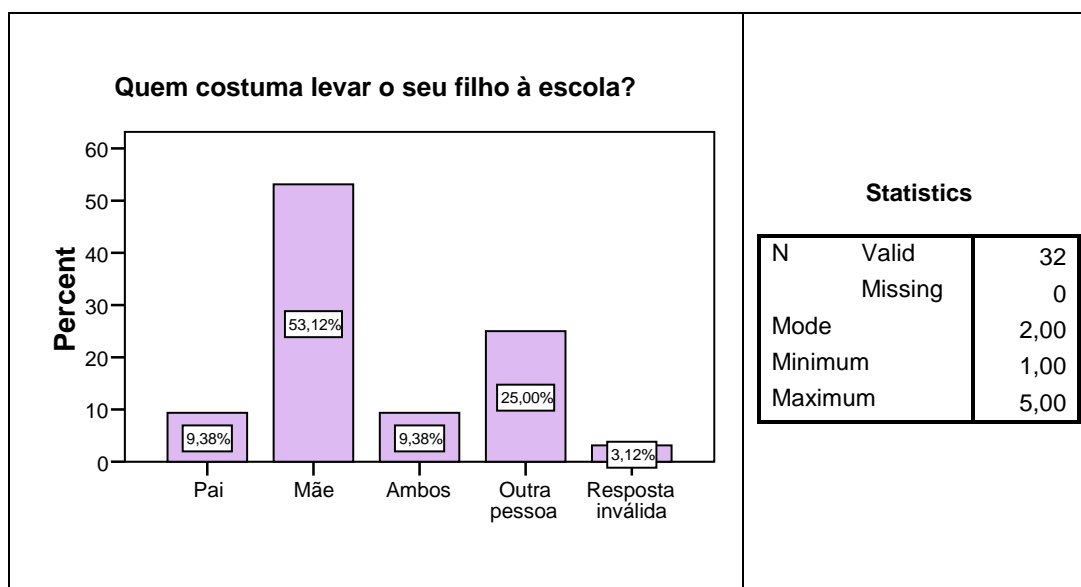


Figura 19 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem costuma levar o seu filho à escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.19)

Outra pessoa. Quem?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sozinho	5	15,6	62,5	62,5
	Avô	2	6,3	25,0	87,5
	ATL	1	3,1	12,5	100,0
	Total	8	25,0	100,0	
Missing	System	24	75,0		
Total		32	100,0		

Tabela 11 - Frequências da variável “Outra pessoa.Quem?”

Na questão 9 interrogámos os pais da nossa amostra sobre quem costumava ir buscar o seu filho à escola. 34,4% dos inquiridos afirma ser a “Mãe” quem habitualmente vai buscar a criança à escola. Por seu lado, exactamente 34,4% dos inquiridos (11) afirma ser “Outra pessoa”, o que tornou mais difícil encontrar a moda desta variável, como se pode ver nas estatísticas apresentadas. Naturalmente que considerámos ser importante saber quem será esta “Outra pessoa” na vida destas crianças. Assim, os 11 pais que seleccionaram a opção “4=Outra pessoa” na questão 9 responderam à questão 9.1 esclarecendo quem costuma, afinal, ir buscar o seu filho à escola. Ficámos a saber que 36,4% (*valid percent*) das crianças vai sozinha para casa e que 27,3% (*valid percent*) vai com o “Avô”. Temos, ainda, 6,3% (*valid percent*) das crianças que é acompanhado pela “Avó”, 3,1% (*valid percent*) pela “Tia” e outros 3,1% (*valid percent*) por uma “Vizinha”. Voltando à questão 9, temos ainda que considerar a percentagem de pais que referiu que “Ambos”, pai e mãe, vão buscar a criança à escola (25% - 8). Quanto ao “Pai”, apenas 3,1% dos pais (1) o referiram.

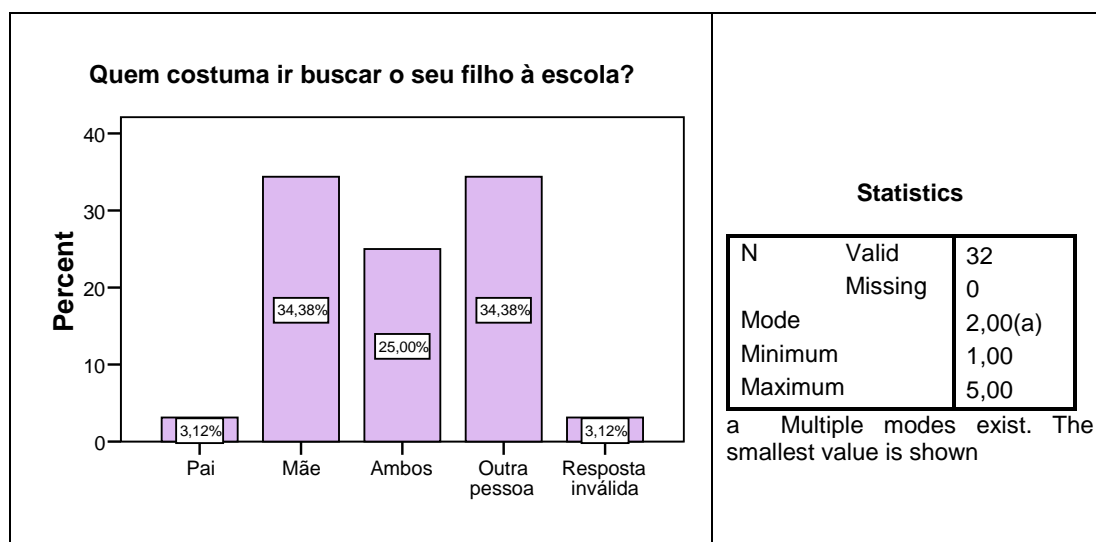


Figura 20 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.20)

Outra pessoa. Quem?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sozinho	4	12,5	36,4	36,4
	Avô	3	9,4	27,3	63,6
	Avó	2	6,3	18,2	81,8
	Tia	1	3,1	9,1	90,9
	Vizinha	1	3,1	9,1	100,0
	Total	11	34,4	100,0	
Missing	System	21	65,6		
Total		32	100,0		

Tabela 12 - Frequências da variável “Outra pessoa.Quem?”

Outra questão que colocámos para tentar caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos directamente foi se os pais costumam ajudar o seu filho a estudar para os testes (questão 11). A maioria dos pais (43,8% - 14) afirma que quem mais ajuda o filho a estudar é a “Mãe”. Por seu lado, 13 pais inquiridos (40,6%) afirmam que “Ambos” ajudam o filho a estudar, percentagem também a considerar. Importa, ainda, referir que 9,4% dos pais (3) seleccionou a resposta “4=Nenhum” e 6,3% (2) não respondeu à questão. Note-se que o “Pai”, como figura independente, não foi mencionado nesta questão, o que parece contradizer a ideia de que a presença do pai na vida escolar dos filhos se encontra, geralmente, relacionada com questões de avaliação. As razões que poderão justificar este facto serão trabalhadas no ponto B – Tratamento dos dados e análise dos resultados.

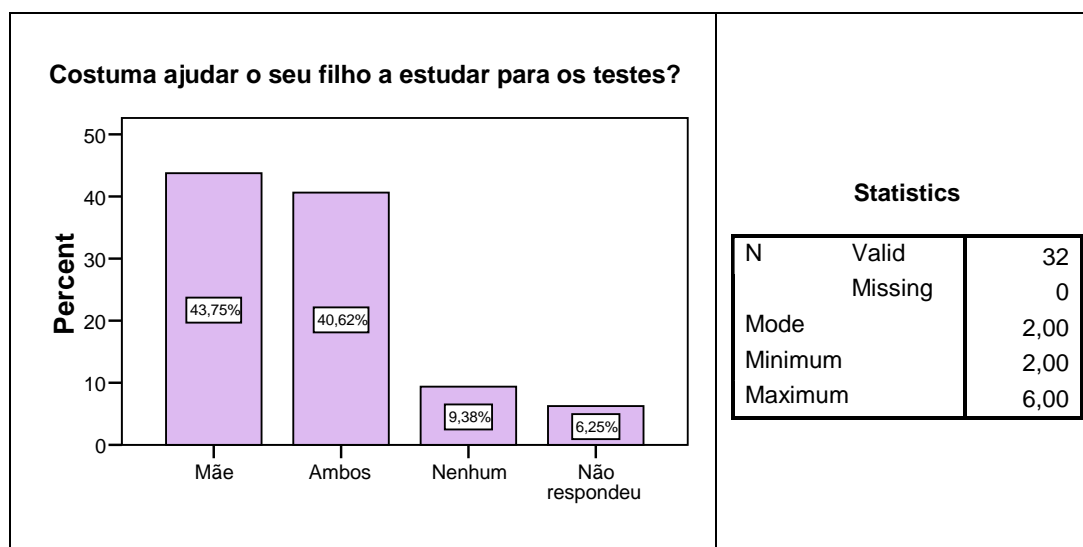


Figura 21 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.21)

A última questão relacionada com o envolvimento directo dos pais na vida escolar do filho foi “Costuma ir à escola saber informações sobre o seu filho?” (questão 16). A grande maioria das respostas recaiu sobre a hipótese “2=Mãe” (75% - 24), que coincide naturalmente com a moda, nas estatísticas. Mais à frente veremos o que tornava este dado previsível. Por sua vez, 18,8% dos pais inquiridos (6) seleccionou a opção “3=Ambos”. Nesta questão o “Pai” foi também contemplado em 2 questionários (6,3%).

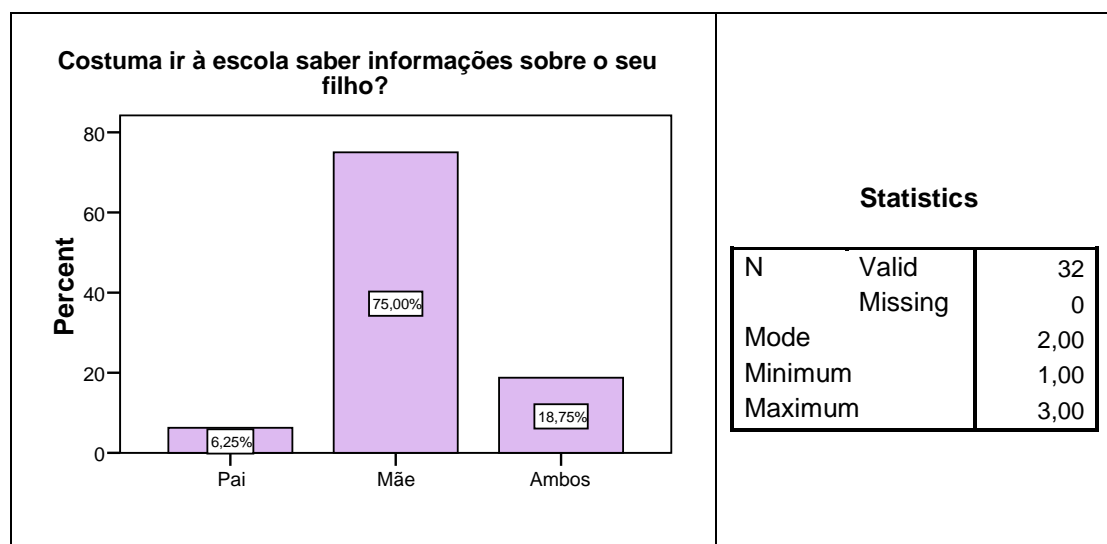


Figura 22 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma ir à escola saber informações sobre o seu filho?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.22)

Outro dos objectivos que delineámos para este questionário foi caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos indirectamente. No sentido de o tentar concretizar, colocámos cinco questões que originaram os dados que passamos a apresentar. Através da primeira questão que colocámos, procurámos averiguar se os pais

costumam perguntar ao seu filho como correu a escola (questão 1). Verificámos que 62,5% dos pais inquiridos (20) afirma que “Ambos”, pai e mãe, perguntam ao filho como correu a escola. 10 dos 32 pais seleccionou a opção “2=Mãe”, o que nos indica que em 31,3% das famílias é a mãe que demonstra mais interesse em conhecer o que se passa diariamente na vida do filho. A opção “1=Pai” foi contemplada com 1 resposta (3,1%).

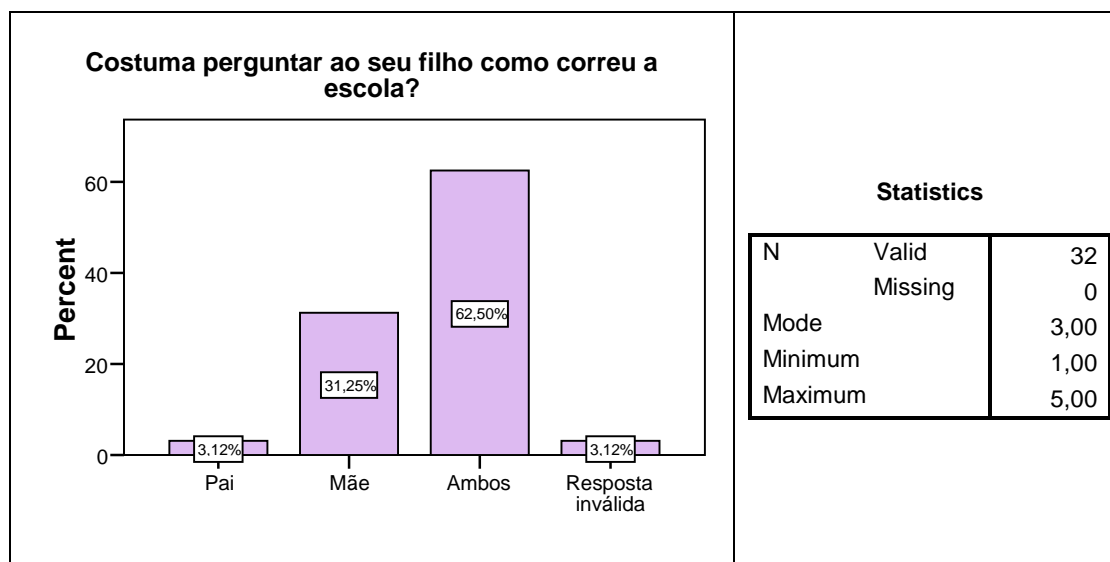


Figura 23 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.23)

Na questão 3 quisemos saber se os pais costumam perguntar ao filho se fez os trabalhos de casa e as respostas dividiram-se em apenas duas das opções dadas. A maioria dos inquiridos respondeu que “Ambos”, pai e mãe, costumam perguntar ao filho se fez os trabalhos de casa (65,6% - 21). A restante percentagem (34,4% - 11) seleccionou a opção “2=Mãe”.

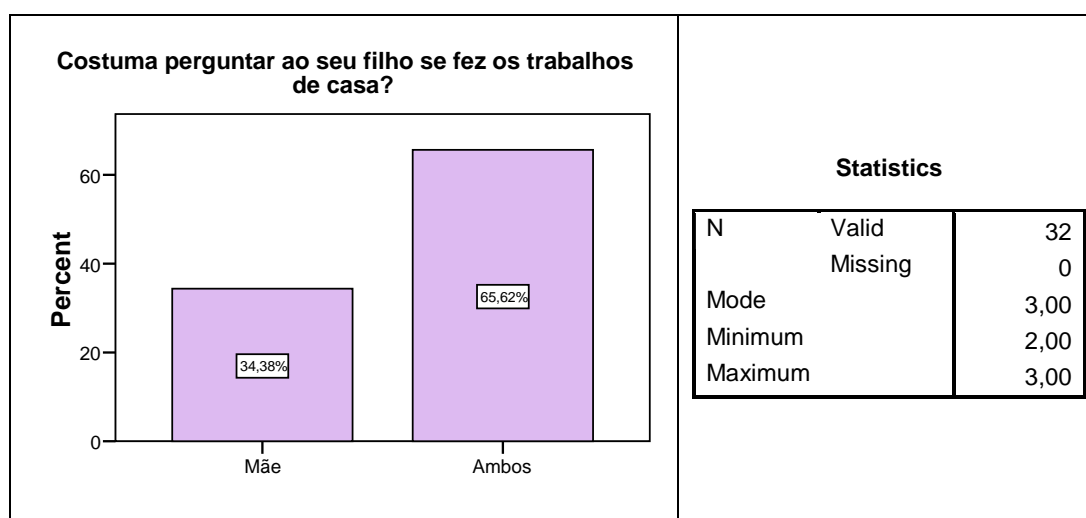


Figura 24 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma perguntar ao seu filho se fez os trabalhos de casa?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.24)

A questão 8 diz respeito ao que os pais dizem aos filhos quando se despedem deles na entrada da escola, se é que costumam dizer alguma coisa. A grande maioria dos pais inquiridos afirma dizer alguma coisa ao filho quando o vai levar à escola (81,3% - 26). Na questão 8.1, a que só responderiam os inquiridos que tivessem respondido “Sim” na questão 8, ficámos a saber o que habitualmente os pais dizem ao filho quando se despedem dele na entrada da escola: 50% (*valid percent*) destes pais diz ao filho para se portar bem. Para além do tradicional “Porta-te bem”, 19,2% (*valid percent*) destes pais também diz ao filho para ter cuidado. Por sua vez, 11,5% (*valid percent*) deseja ao filho que tenha um bom dia. Estas foram as mensagens que atingiram as percentagens mais elevadas. Para além destas, temos ainda pais que dizem ao filho apenas para ter cuidado (7,7% - *valid percent*). Por fim, com percentagens mais reduzidas temos mensagens como: “Porta-te bem e até logo” (3,8% - *valid percent*), “Que o dia corra bem” (3,8% - *valid percent*) e “Porta-te bem e um beijinho” (3,8% - *valid percent*). Voltando à questão 8, os restantes 18,8% dos inquiridos afirmam não dizer nada ao filho quando o vão levar à escola.

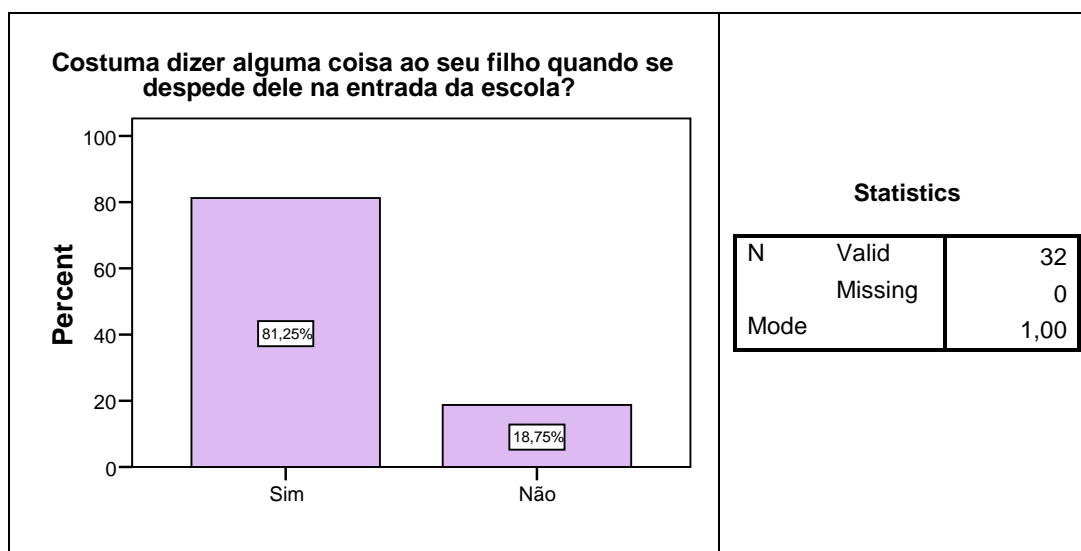


Figura 25 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando se despede dele na entrada da escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.25)

Se sim. O quê?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Porta-te bem.	13	40,6	50,0	50,0
	Porta-te bem e até logo.	1	3,1	3,8	53,8
	Porta-te bem e está com atenção.	5	15,6	19,2	73,1
	Tem cuidado.	2	6,3	7,7	80,8
	Que o dia corra bem.	1	3,1	3,8	84,6
	Tem um bom dia.	3	9,4	11,5	96,2

	Porta-te bem e um beijinho.	1	3,1	3,8	100,0
	Total	26	81,3	100,0	
Missing	System	6	18,8		
Total		32	100,0		

Tabela 13 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”

“Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando o vai buscar à escola” foi o que quisemos saber na questão 10. A opção “Sim” volta a ser contemplada com a maioria das respostas (71,9% - 23). Tal como aconteceu na questão 8, considerámos que seria importante perguntar aos pais o que costumam dizer ao seu filho quando o vão buscar à escola. A maioria dos pais pergunta ao filho se as aulas correram bem (29,2% - *valid percent*) e se o seu dia correu bem (25% - *valid percent*). Por sua vez, 20,8% (*valid percent*) dos pais costuma perguntar como correu escola e 16,7% (*valid percent*) se correu tudo bem. Uma percentagem mais reduzida (4,2% - *valid percent*) costuma perguntar ao filho o que fez e como correu o dia. Voltando à questão 10, a percentagem restante dos pais (28,1% - 9) afirma não ter o hábito de dizer alguma coisa ao filho quando o vai buscar à escola.

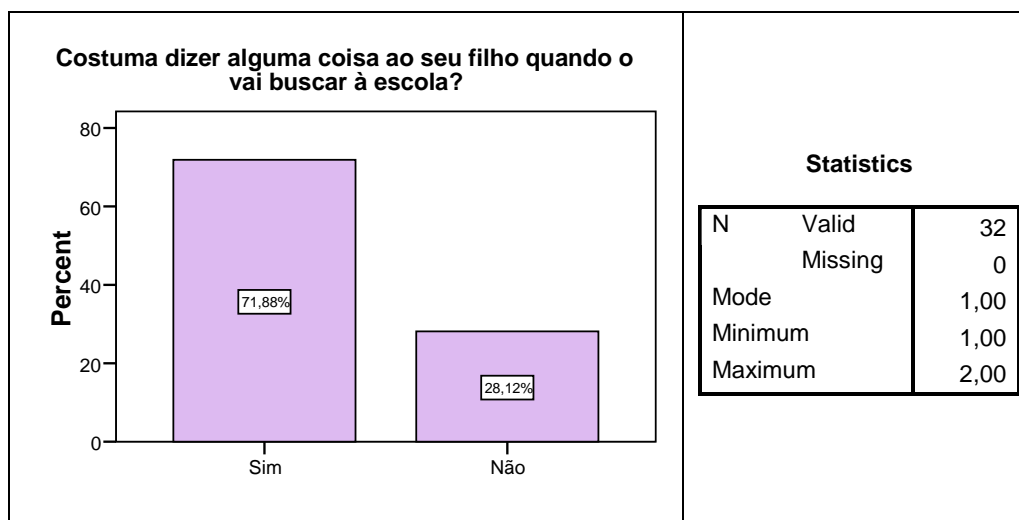


Figura 26 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando o vai buscar à escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.26)

Se sim. O quê?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	As aulas correram bem?	7	21,9	29,2	29,2
	Como correu a escola?	5	15,6	20,8	50,0
	O teu dia correu bem?	6	18,8	25,0	75,0
	Correu tudo bem?	4	12,5	16,7	91,7
	O que fizeste? Como correu o dia?	1	3,1	4,2	95,8

	Portaste-te bem? Correu bem a escola?	1	3,1	4,2	100,0
	Total	24	75,0	100,0	
Missing	System	8	25,0		
Total		32	100,0		

Tabela 14 - Frequências da variável “Se sim. O quê?”

A quinta questão que colocámos no âmbito deste objectivo diz respeito às notas e ao facto de os pais perguntarem ou não por elas ao filho. Assim, 59,4% dos pais inquiridos (19) afirma que “Ambos” costumam perguntar ao seu filho pelas notas. Por seu lado, 34,4% (11) já afirma ser a mãe quem mais pergunta pelas notas.

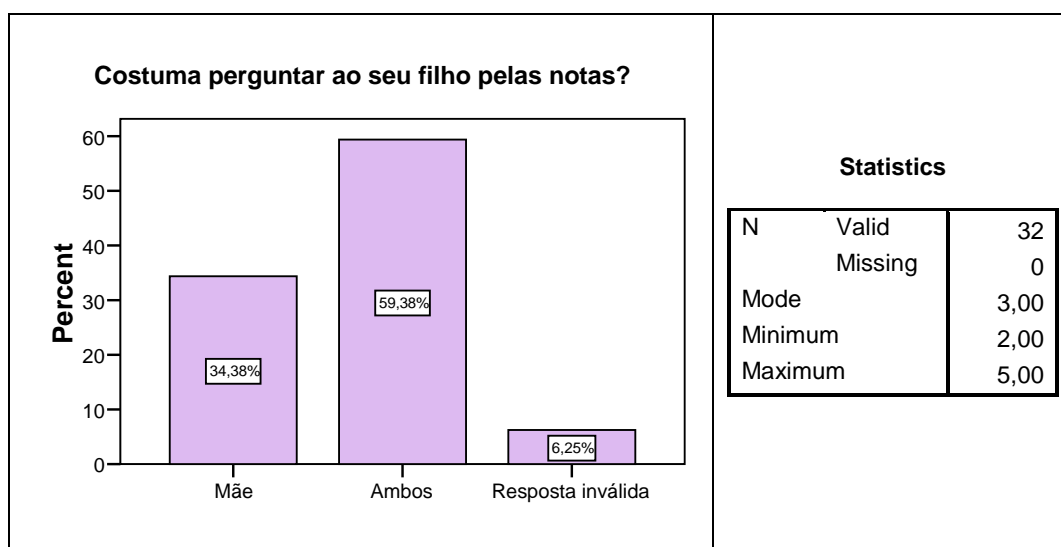


Figura 27 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.27)

Identificar de que forma é que os pais lidam com os sucessos e os insucessos escolares dos filhos foi outro dos objectivos que delineámos. Na tentativa de o concretizar, foram elaboradas duas questões: “Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas?” (questão 13) e “Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?” (questão 14). No que diz respeito a prémios e recompensas, verificámos que 68,8% dos pais inquiridos (22) afirma premiar o filho. Pelo contrário, 25% dos pais (8) afirma não premiar os sucessos escolares dos filhos. E, ainda, 6,3% (2) não respondeu a esta questão. Esta questão encontra-se directamente relacionada com a questão seguinte e, mesmo ao nível da análise dos resultados, apenas será possível caracterizar o comportamento dos pais neste contexto se tivermos em conta as respostas dadas às duas questões.

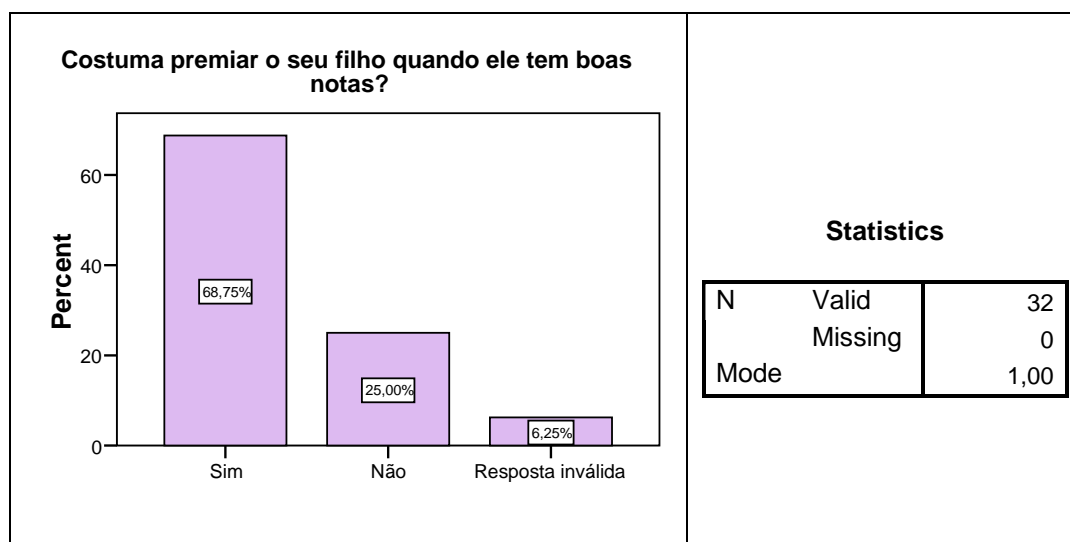


Figura 28 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.28)

Se a questão 13 dizia respeito às recompensas, a questão 14 diz então respeito aos castigos. “Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?” foi o que quisemos saber. Assim, 62,5% dos pais inquiridos (20) afirma não castigar o filho quando ele tem notas baixas e a estatística demonstra-o claramente (a moda é “2=Não”). Por sua vez, 34,4% dos inquiridos (11) afirma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas. Obtivemos, apenas, 1 resposta inválida (3,1%).

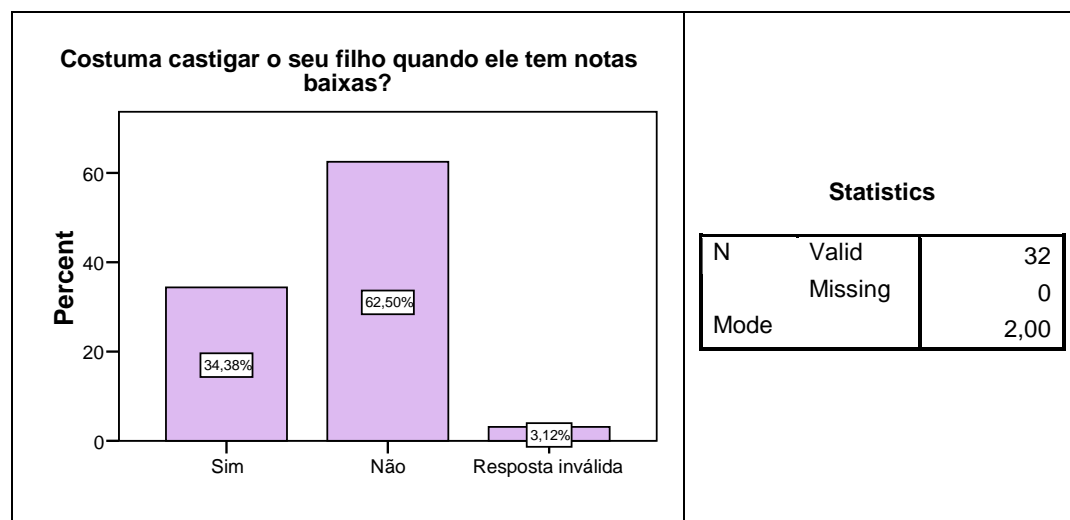


Figura 29 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.29)

O quinto objectivo que estabelecemos para este questionário foi conhecer o que pensam os pais sobre o seu envolvimento na vida escolar do seu filho, na medida em que este se relaciona com a confiança que os filhos mostram sentir relativamente aos pais. Assim, numa das questões que colocámos, procurámos saber se os pais consideravam que o seu filho costumava contar-lhes tudo o que se passava com ele na escola (questão 15).

Os dados apresentados na Figura 30 permitem-nos verificar que as duas respostas mais seleccionadas foram: “2=Mãe” e “3=Ambos”. Assim, 46,9% dos inquiridos (15) afirma que a criança costuma contar tudo o que se passa com ela na escola a “Ambos”, pai e mãe. Por sua vez, 43,8% dos pais (14) considera que é à mãe que a criança conta tudo o que se passa na escola. Não podemos, ainda, ignorar os 3 questionários (9,4%) que apresentam uma resposta bastante desanimadora a esta questão (“Nenhum”).

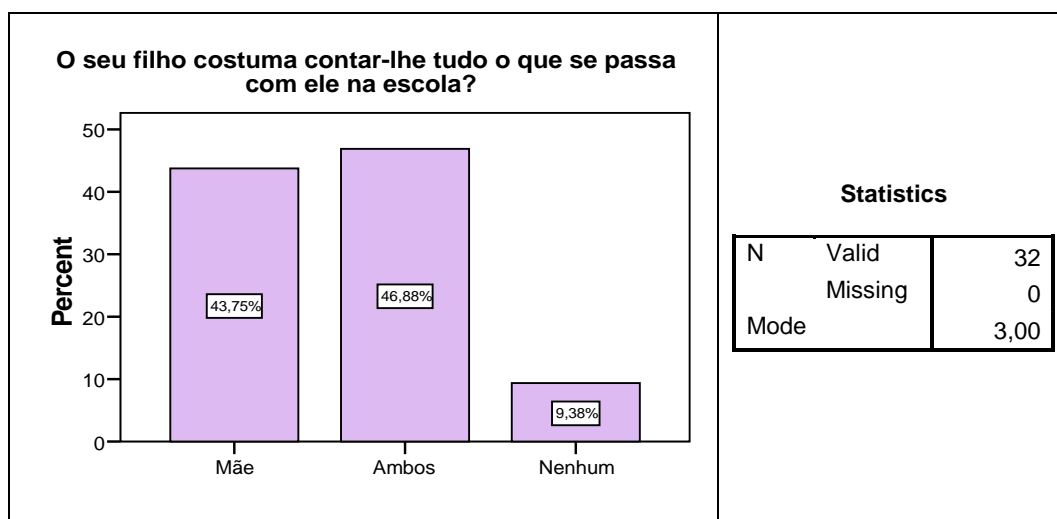


Figura 30 –Representação gráfica e estatísticas da variável “O seu filho costuma contar-lhe tudo o que se passa com ele na escola?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.30)

Pareceu-nos importante saber, no âmbito deste objectivo, se os pais costumam elogiar o seu filho. Estes dados servirão para completar a informação dada pelos filhos no questionário que preencheram. À pergunta “Costuma elogiar o seu filho?” (questão 18) os pais responderam maioritariamente “3=Ambos” (81,3% - 26). Uma percentagem bastante mais reduzida, 12,5% (4), afirma que é mais a mãe que costuma elogiar o filho.

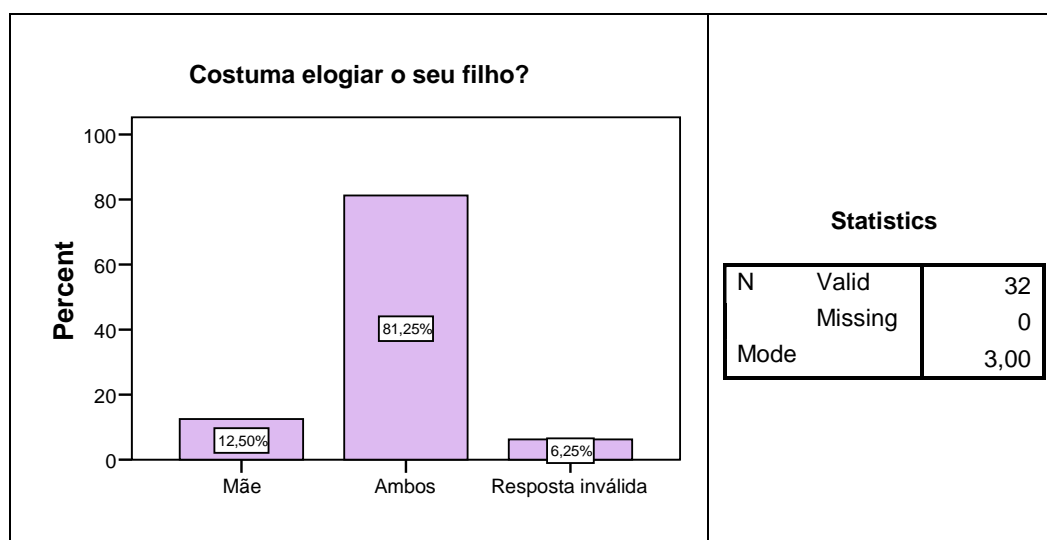


Figura 31 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Costuma elogiar o seu filho?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.31)

Constatar que apoio têm os filhos na vida familiar e que importância é dada a esse apoio foi o último objectivo que definimos para este questionário. Assim, através da questão 6 procurámos saber se os pais jantam todos os dias com o seu filho e pedimos uma justificação para a resposta dada (esta segunda parte da questão foi colocada apenas aos pais e não aos filhos, pois considerámos que estas não teriam maturidade para compreender a pergunta e responder-lhe). Verificámos que 59,4% dos pais (19) afirma que “Ambos” jantam todos os dias com o seu filho. As justificações apresentadas para este facto foram: “Porque o jantar é em família”; “Porque é quando a família está toda junta”; “Porque é nosso princípio”; “Porque é muito importante para a família” e “Porque moramos na mesma casa”. Por sua vez, 34,4% dos pais inquiridos (11) afirma que a criança janta todos os dias apenas com a mãe e foram também apresentadas algumas justificações para este facto, tais como “Porque o pai trabalha no estrangeiro”; “Porque os pais estão divorciados” ou “Porque é obrigação da mãe”. É importante referir a maioria dos pais não deu qualquer justificação para a resposta dada (56,3% - 18), o que poderá indicar que os próprios pais não terão compreendido o que se pretendia com a questão ou talvez nunca se tenham interrogado sobre o assunto.

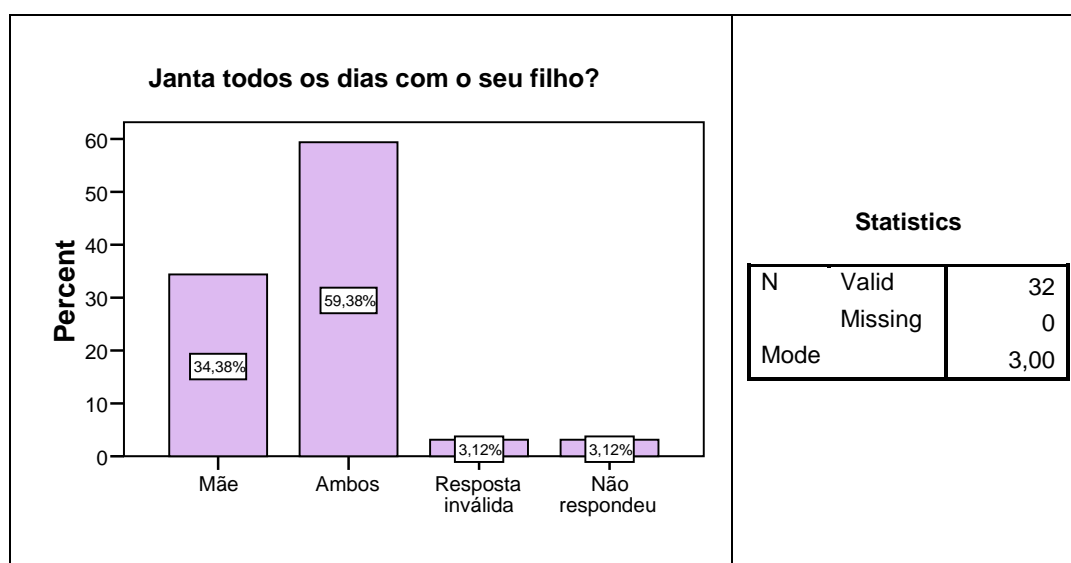


Figura 32 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Janta todos os dias com o seu filho?” (cf. Anexo 8, Tabela A8.32)

À semelhança do que aconteceu com o questionário aplicado aos filhos, depois de terminada uma análise univariada relativamente pormenorizada, é importante fazer também uma análise bivariada, em que cruzaremos algumas variáveis e veremos que função cumprem os dados e de que forma as informações recolhidas se relacionam ou não. Para tal, servir-nos-emos de três testes, quando possível: o teste de qui-quadrado (se os dados cumprirem os requisitos pré-definidos para este teste, como o facto de se

esperar que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades, que será a grande limitação do nosso estudo dada a dimensão reduzida da amostra), a tabela de contingência e o coeficiente V de Cramer.

A primeira tabela de contingências que apresentamos mostra as relações existentes entre duas variáveis importantes, uma nominal e a outra ordinal: “Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?” (questão 1) e “Quantas vezes por semana?” (questão 2). Não nos foi possível apresentar resultados do teste de χ^2 visto que 90% das células têm frequência esperada inferior a 5. Através da análise da Tabela 15 percebemos que ao nível da questão 2 a resposta mais frequente foi claramente o “Sempre” (81,3% - 26). Por seu lado, no que respeita à questão 1 a resposta mais frequente foi claramente “Ambos” (62,5% - 20). A percentagem de respostas que relaciona “Ambos” e “Sempre” é de 53,1% (17). Por sua vez, 25% dos inquiridos afirma que é “Sempre” a “Mãe” que pergunta como correu a escola. Os dados das restantes associações são menos significativos.

Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola? * Quantas vezes por semana?
Crosstabulation

			Quantas vezes por semana?					Total
			3	5	6	Sempre	Não respondeu	
Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?	Pai	Count	0	0	0	1	0	1
		% of Total	,0%	,0%	,0%	3,1%	,0%	3,1%
	Mãe	Count	0	1	0	8	1	10
		% of Total	,0%	3,1%	,0%	25,0%	3,1%	31,3%
	Ambos	Count	1	1	1	17	0	20
		% of Total	3,1%	3,1%	3,1%	53,1%	,0%	62,5%
	Resposta inválida	Count	0	1	0	0	0	1
		% of Total	,0%	3,1%	,0%	,0%	,0%	3,1%
	Total	Count	1	3	1	26	1	32
		% of Total	3,1%	9,4%	3,1%	81,3%	3,1%	100,0%

Tabela 15: Tabela de contingências relacionando duas variáveis: “Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?” * “Quantas vezes por semana?”

Considerámos importante perceber que relação existe entre as questões 4 e 11: “Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?” e “Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?”. Não nos foi possível apresentar resultados do teste de χ^2 visto que 75% das células têm frequência esperada inferior a 5, e a percentagem permitida seria de no máximo 20%.

Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa? * Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?

Crosstabulation

			Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?				Total
			Mãe	Ambos	Nenhum	Não respondeu	
Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?	Mãe	Count	11	0	1	0	12
		% of Total	34,4%	,0%	3,1%	,0%	37,5%
	Ambos	Count	1	13	2	1	17
		% of Total	3,1%	40,6%	6,3%	3,1%	53,1%
	Nenhum	Count	2	0	0	1	3
		% of Total	6,3%	,0%	,0%	3,1%	9,4%
Total	Count	14	13	3	2	32	
	% of Total	43,8%	40,6%	9,4%	6,3%	100,0%	

(V de Cramer = 0,666)

Tabela 16: Tabela de contingências relacionando duas variáveis: “Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?” * “Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?”

Dos 32 pais inquiridos, 13 (40,6%) consideram que “Ambos” costumam ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa e costumam ajudar o seu filho a estudar para os testes. Por outro lado, uma percentagem bastante considerável (34,4% - 11) considera que é a “Mãe” quem mais ajuda o seu filho a fazer os trabalhos de casa e a estudar para os testes. É ainda importante referir os 6,3% (2) que referiram que “Ambos” ajudam a fazer os trabalhos de casa, mas que “Nenhum” ajuda a estudar para os testes, o que no caso da “Mãe” é de apenas 3,1%. Assim como 6,3% afirma que “Nenhum” ajuda a fazer os trabalhos de casa mas que a “Mãe” ajuda a estudar para os testes. Os dados desta associação poderiam ajudar-nos a perceber se o apoio dos pais é regular ou se se concentra em momentos que envolvem algum interesse. O coeficiente V de Cramer vem confirmar as suspeitas de que existe uma relação entre estas duas variáveis (não é uma associação perfeita, pois para tal o valor teria que ser 1, mas é uma associação a tomar em consideração).

No seguimento das interrogações que nos colocámos na reflexão acima, mas, desta vez, ao nível do envolvimento indirecto, quisemos saber se os pais demonstram mais interesse pelo dia-a-dia dos filhos ou pelas suas notas, isto é, se o seu interesse se manifesta diariamente ou em momentos estratégicos. Não nos foi possível apresentar resultados do teste de χ^2 visto que 75% das células têm frequência esperada inferior a 5.

Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola? * Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?
Crosstabulation

			Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?			Total
			Mãe	Ambos	Resposta inválida	
Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?	Pai	Count	0	1	0	1
		% of Total	,0%	3,1%	,0%	3,1%
	Mãe	Count	9	1	0	10
		% of Total	28,1%	3,1%	,0%	31,3%
	Ambos	Count	2	16	2	20
		% of Total	6,3%	50,0%	6,3%	62,5%
	Resposta inválida	Count	0	1	0	1
		% of Total	,0%	3,1%	,0%	3,1%
Total	Count	11	19	2	32	
	% of Total	34,4%	59,4%	6,3%	100,0%	

(V de Cramer = 0,565)

Tabela 17: Tabela de contingências relacionando duas variáveis: “Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?” * “Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?”

Verificámos que 50% dos inquiridos (16) afirma que “Ambos” costumam perguntar ao seu filho como correu a escola e pelas notas. Uma percentagem de 28,1% (9) afirma que é maioritariamente a “Mãe” que pergunta como correu a escola e pelas notas. 1 dos inquiridos (3,1%) considera que é mais o “Pai” que pergunta como correu a escola, mas que “Ambos” perguntam pelas notas. Por seu lado, 6,3% dos pais inquiridos (2) afirma que “Ambos” perguntam como correu a escola mas que é mais a “Mãe” que pergunta pelas notas, contrariando uma ideia estereotipada que a sociedade tende a alimentar e que coloca o pai nesta posição.

Procurámos perceber se existe alguma relação entre as variáveis “Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?” e “Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?” (cf. Anexo 10, Tabela A10.3). Assim, a resposta “Ambos” continua a ser a mais assinalada, o que poderia indicar que a nossa amostra é constituída, na sua grande maioria, por pais muito presentes e que parecem querer corresponder a todas as expectativas, contrariando as fracas expectativas que o enquadramento teórico deste trabalho suscitou. Por um lado, 37,5% dos inquiridos (12) afirma que “Ambos” ajudam o seu filho a estudar para os testes e perguntam ao seu filho pelas notas. Pelo contrário, 28,1% dos pais (9) considera que é muito mais a “Mãe” que tem esse papel. Por sua vez, 15,6% dos inquiridos (5) afirma que é mais a “Mãe” que ajuda o filho a estudar para os testes, mas

que “Ambos” perguntam pelas notas. A tabela correspondente a esta análise pode ser vista em anexo.

A reflexão sobre as recompensas e os castigos é bastante importante e na Tabela 18 procurámos mostrar como reagem os pais a estas questões. Não nos foi possível apresentar resultados do teste de χ^2 visto que 66,7% das células têm frequência esperada inferior a 5.

Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas? * Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?

em notas baixas:

Crosstabulation						
			Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?			Total
			Sim	Não	Resposta inválida	
Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas?	Sim	Count	9	13	0	22
		% of Total	28,1%	40,6%	,0%	68,8%
	Não	Count	1	7	0	8
		% of Total	3,1%	21,9%	,0%	25,0%
	Resposta inválida	Count	1	0	1	2
		% of Total	3,1%	,0%	3,1%	6,3%
Total	Count	11	20	1	32	
	% of Total	34,4%	62,5%	3,1%	100,0%	

(V de Cramer = 0,539)

Tabela 18: Tabela de contingências relacionando duas variáveis: “Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas?” * “Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?”

Podemos ver que 40,6% dos inquiridos (13) costuma premiar o filho quando ele tem boas notas, mas não castiga quando ele tem notas baixas. Por sua vez, 28,1% dos pais (9) afirma que tanto premeia as boas notas como castiga as notas baixas. Dos 34 pais inquiridos, 7 (21,9%) afirma que não premeia nem castiga o seu filho. Apenas 1 indivíduo (3,1%) afirma que não premeia as boas notas, mas castiga as notas baixas. Assim, os dados parecem indicar que as mentalidades estão a mudar e que os pais ou receiam usar de alguma rigidez na educação dos filhos ou procuram que eles compreendam o que o seu aproveitamento representa para o seu futuro (a maior beneficiada por uma boa nota será a criança, bem como será a maior prejudicada).

A questão do acompanhamento das crianças à escola e a casa é bastante importante e é sobre isso que trata a Tabela 19, que estabelece a relação entre duas variáveis seguintes: “Quem costuma levar o seu filho à escola?” (questão 7) e “Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?” (questão 9). Percebemos que 28,1% dos pais inquiridos (9)

afirma que é mais a “Mãe” quem vai levar e vai buscar o filho à escola. Por sua vez, 18,8% dos pais (6) afirmam que quem mais frequentemente o faz é “Outra pessoa”, na maioria das vezes as crianças vão e vêm sozinhas da escola. Estes dados dão-nos a perceber que apoio recebem as crianças nesta rotina, assim como noutras. É ainda importante referir que 9,4% dos pais (3) afirma que “Ambos” vão levar a criança à escola e “Ambos” vão buscá-la.

Quem costuma levar o seu filho à escola? * Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?
Crosstabulation

			Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?					Total
			Pai	Mãe	Ambos	Outra pessoa	Respost a inválida	
Quem costuma levar o seu filho à escola?	Pai	Count	0	1	2	0	0	3
		% of Total	,0%	3,1%	6,3%	,0%	,0%	9,4%
	Mãe	Count	1	9	2	5	0	17
		% of Total	3,1%	28,1%	6,3%	15,6%	,0%	53,1%
	Ambos	Count	0	0	3	0	0	3
		% of Total	,0%	,0%	9,4%	,0%	,0%	9,4%
	Outra pessoa	Count	0	1	1	6	0	8
		% of Total	,0%	3,1%	3,1%	18,8%	,0%	25,0%
	Resposta inválida	Count	0	0	0	0	1	1
		% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	3,1%	3,1%
	Total	Count	1	11	8	11	1	32
		% of Total	3,1%	34,4%	25,0%	34,4%	3,1%	100,0%

Tabela 19: Tabela de contingências relacionando duas variáveis: “Quem costuma levar o seu filho à escola?” * “Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?”

Os dados recolhidos serão analisados e interpretados mais à frente. Antes de passarmos ao ponto seguinte, considerámos que seria importante, numa primeira análise, verificar quantos pais se disponibilizaram para participar na segunda fase da investigação que consistiria num momento de encontro presencial entre pai e filho. Os dados obtidos desta averiguação podem ser vistos na Figura 33.

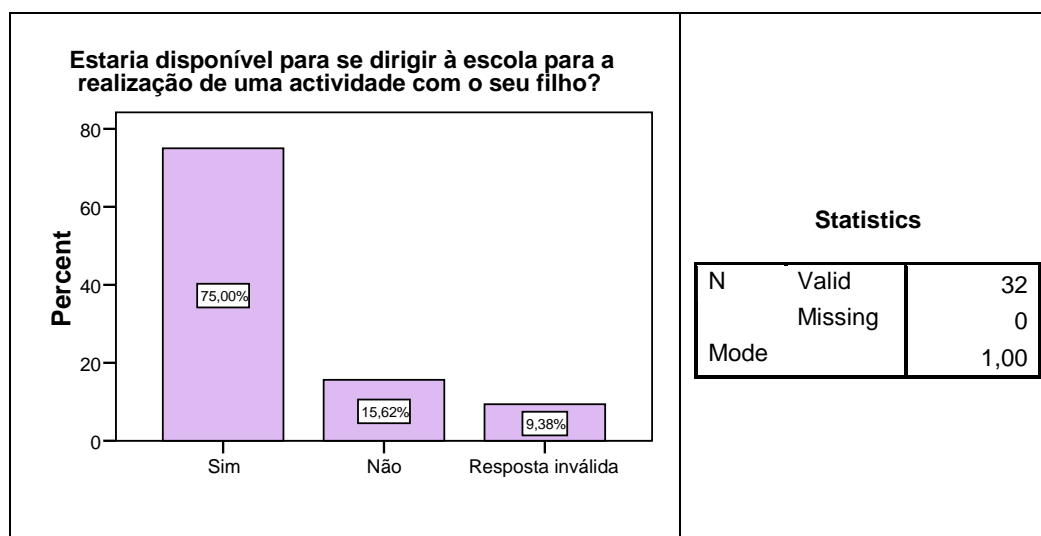


Figura 33 –Representação gráfica e estatísticas da variável “Estaria disponível para se dirigir à escola para a realização de uma actividade com o seu filho?”

Pela observação da Figura 33 verificamos que 24 (75%) dos 32 pais inquiridos se mostram disponíveis para se dirigir à escola e realizar uma actividade com o seu filho. Esta é uma percentagem bastante animadora e parece querer dizer que os pais estão interessados em participar mais activamente na vida escolar dos seus filhos. Importa referir que considerámos como “Sim” apenas as situações em que os pais deixaram o seu contacto também. Nas 3 respostas que considerámos inválidas (9,4%) tivemos uma situação em que o pai respondeu “Sim”, mas não deixou nenhum contacto, o que demonstra alguma incongruência e impossibilita que avancemos com o processo; noutra situação o pai não respondeu absolutamente nada e na terceira situação o pai afirma que gostaria de saber mais informações sobre essa actividade. É, ainda, de referir que 5 dos pais inquiridos (15,6%) não se mostraram disponíveis. Depois de feita esta primeira análise, todos os pais disponíveis foram contactados via telefone pela investigadora na tentativa de agendar um dia e um horário possível que confluísse dentro da disponibilidade de ambas as partes. No ponto 2, apresentado em seguida, veremos todas as informações importantes sobre a segunda fase da investigação.

2. Momento de Encontro Presencial entre pai/filho (MEP)

Como já foi anteriormente esclarecido, este momento de encontro presencial (MEP) juntou pai e filho²⁹ na realização de uma actividade que tinha por base a língua inglesa (já que todas as crianças que fazem parte da nossa amostra frequentavam o Inglês como

²⁹ Note-se que por “pai” deve entender-se pai e mãe e por “filho” deve entender-se filho e filha.

Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC)). Foram 24 (75%) os pais que se mostraram disponíveis para se dirigir à escola e realizar esta actividade com o seu filho. Felizmente, com algum esforço, foi possível trazer quase todos os pais (apenas 1 dos pais não chegou a vir por incompatibilidade de horário). Assim, a percentagem de pais que veio à escola foi de 72% (23).

Nº/%	Pais que compareceram	Pais que não compareceram	
Nº de pais	23	9	Nº total = 32
% de pais	72%	28%	% total = 100%

Tabela 20: Descrição do número/percentagem de pais que compareceram e não compareceram na escola para o MEP

Em seguida, considerámos que seria importante perceber de que forma estes 23 pais se distribuem pelas duas escolas.

Escolas	E.B. 1 da Barra	E.B. 1 da Marinha Velha	
Pais			
Nº de pais	11	12	Nº total = 23
% de pais/72%	34%	38%	% = 72%
% de pais/100%	48%	52%	% total = 100%

Tabela 21: Distribuição dos pais que compareceram pelas duas escolas que serviram de cenário a esta investigação

Através da análise da Tabela 21, verificamos que os pais se distribuem de forma equilibrada pelas duas escolas: 11 pais de alunos da E.B. 1 da Barra e 12 pais de alunos da E.B. 1 da Marinha Velha.

A recolha e descrição dos dados do MEP estarão organizadas em quatro grandes momentos:

- num primeiro momento, e com a ajuda da Ficha de análise (1) (que se destinou a orientar o levantamento dos dados referentes à utilização dos sistemas de comunicação não verbal pelos pais), trabalharemos, quantitativamente e estatisticamente, a informação recolhida no sentido de verificar os sistemas não verbais mais usados, a frequência de utilização dos mesmos no MEP, o tempo que a criança demorou a concluir a ficha de actividade, entre outros;

- b. o levantamento das respostas dadas pelas crianças na ficha de actividades que realizaram constituiu a nossa segunda tarefa;
- c. num terceiro momento, procedemos, com a ajuda da Ficha de análise (2) (que se destinou a orientar o levantamento das posturas e comportamentos adoptados pelas crianças nas duas partes em que se divide o MEP), à sistematização das reacções, posturas e comportamentos mais comuns em adoptados pelas crianças em cada uma das partes, na tentativa de construir como que um perfil que nos permitisse, depois, tirar algumas conclusões;
- d. por último, decidimos deter-nos em algumas observações importantes que recolhemos na análise das vídeogravações e que não se inserem em nenhum dos pontos anteriores, mas que não devemos deixar de referir.

Assim, optámos por começar com uma análise geral dos vários momentos de encontro e, para tal, elaborámos uma ficha de análise (Ficha de análise (1) que disponibilizamos em anexo) que nos ajudaria a recolher dados passíveis de serem analisados estatisticamente e que nos permitissem, dessa forma, obter informações objectivas. Esta ficha é constituída por algumas questões de resposta fechada através das quais ficaríamos a saber: o sexo da criança, quem a acompanhou no MEP (pai ou mãe), a frequência com que os sistemas de comunicação não verbal em estudo são usados, se a criança olha para o pai espontaneamente ou porque é induzida e com que frequência o faz e, ainda, o tempo que a criança demorou a realizar as actividades propostas. Esta ficha de análise foi preenchida pela investigadora com base na observação e análise das vídeogravações feitas dos MEPs.

É importante começar por dizer que, enquanto na primeira fase da investigação nos concentrámos ao nível da caracterização da relação sócio-afectiva pai/filho, nesta segunda fase vamos estudar uma das facetas dessa relação, mais concretamente a faceta da comunicação, e, ainda, mais concretamente a faceta da comunicação não verbal. O MEP tem na base, como pretexto, a realização de uma actividade, que ajudará a criar um contexto que leve à comunicação, mas o que se pretende, na verdade, é analisar de que forma pais e filhos comunicam do ponto de vista não verbal, sendo esta faceta da comunicação o alvo desta segunda fase do nosso estudo.

Na primeira análise realizada, procurámos recolher informação sobre os sistemas de comunicação não verbal de que os pais mais se servem e com que frequência o fazem.

Na Tabela 22 encontra-se informação referente à soma dos dados recolhidos para a primeira e para a segunda partes deste momento que já foram devidamente explicadas (na primeira fase predominariam os sinais da comunicação não verbal, enviados pelo pai, de carácter positivo e encorajador e na segunda parte predominariam os sinais de carácter negativo e desanimador). Através da sua observação, apercebemo-nos que o sistema de comunicação não verbal mais utilizado é, sem dúvida, a cinesia, de que fazem parte não só as posturas e movimentos corporais mas também as expressões faciais: este sistema é usado em média 14 vezes (arredondado às unidades). No entanto, não podemos ignorar que esta distribuição apresenta um desvio padrão de aproximadamente 8,12, o que nos leva a dizer que o número de casos diferentes da média será elevado e o que nos faz acreditar que a média aritmética não será a medida de tendência central mais adequada a analisar. No que diz respeito ao valor máximo, este é interessante de analisar mas também não será através dele que conseguiremos retirar os dados mais conclusivos, pois os valores extremos poderão transmitir informação tendenciosa e ilusória. No entanto, procurando responder à primeira informação que procurávamos (os sistemas de comunicação não verbal de que os pais mais se servem), o valor máximo encontrado para cada sistema poderá ajudar, mas deverá ser completado por outro tipo de medida, como a moda, que completará esta informação com a frequência de ocorrência ligada aos sistemas. Assim, podemos ver que tanto o valor máximo como a moda vêm realçar a cinesia (valor máximo = 34 e moda = 10,00 com a indicação de que existe mais do que uma moda e de que o valor apresentado na tabela é o menor dos encontrados). Estes dados permitem-nos dizer que a cinesia não só foi o que atingiu o maior número de utilizações por MEP, como foi o que apresentou o valor mais alto de frequência de utilização. O olhar aparece-nos em segundo lugar com uma moda de 6,00 e, em seguida, a comunicação tátil com uma moda de 1,00. Verificamos, pois, que embora apresentassem valor máximos absolutos elevados (que afectam naturalmente a média), os valores mais frequentes são consideravelmente mais reduzidos. No que diz respeito aos gestos e à proxémia, estes apresentam valores máximos de, respectivamente, 18 e de 6, mas a moda é 0, o que significa que quanto à sua frequência de ocorrência o mais comum é ela não acontecer.

Statistics						
		Com que frequência o pai usou o olhar no total?	Com que frequência o pai usou a cinesia no total?	Com que frequência o pai usou a proxémia no total?	Com que frequência o pai usou os gestos no total?	Com que frequência o pai usou o tacto no total?
N	Valid	23	23	23	23	23
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		6,6957	14,4783	1,3913	4,0435	2,5652
Median		6,0000	12,0000	1,0000	2,0000	1,0000
Mode		6,00	10,00(a)	,00	,00	1,00
Std. Deviation		4,39457	8,11771	1,92446	5,12106	4,15414
Minimum		1,00	3,00	,00	,00	,00
Maximum		20,00	34,00	6,00	18,00	19,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabela 22: Estatísticas das frequências com que os pais usaram os 5 sistemas de comunicação não verbal (com base em valores absolutos)

Conforme já foi dito acima, o MEP dividiu-se em duas partes: numa primeira parte (Parte I) o pai emitia sinais da comunicação não verbal de carácter mais positivo e encorajador para a criança e numa segunda parte (Parte II) sinais de carácter mais negativo e desanimador. Assim, o que pretendemos, em seguida, é verificar de que forma é que a frequência de utilização dos sistemas de comunicação não verbal varia em função das duas partes: se os pais participantes se servem mais frequentemente dos sinais não verbais na primeira ou na segunda partes e que sistemas são mais utilizados para transmitir o positivo e o negativo.

Tabelas 23 e 24: Distribuição das frequências sobre a utilização do olhar nas Partes I e II

Com que frequência o pai usou o olhar na Parte I?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	18	78,3	78,3	78,3
	4-7	4	17,4	17,4	95,7
	8-11	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Com que frequência o pai usou o olhar na Parte II?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	13	56,5	56,5	56,5
	4-7	8	34,8	34,8	91,3
	8-11	1	4,3	4,3	95,7
	12-15	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Através da observação das Tabelas 23 e 24 verificamos que, tanto na Parte I como na Parte II, a moda se mantém na categoria de 0 a 3 olhares. No entanto, na primeira tabela verificamos que 95,7% dos pais concentrou a frequência de ocorrência deste sistema de comunicação não verbal nas duas primeiras categorias: 0 a 3 olhares e 4 a 7 olhares, o que significa que 95,7% dos pais propiciou a ocorrência de no máximo 7 olhares

durante todo o MEP. Por sua vez, na segunda tabela, os mesmos 95,7% abrangem mais uma categoria, o que significa que, na Parte II, 95,7% dos pais participantes propiciaram ocorrências de até 11 olhares durante todo o momento de encontro, o que nos permite dizer que os pais tiveram tendência a usar mais o olhar na segunda parte do que na primeira.

Tabelas 25 e 26: Distribuição das frequências sobre a utilização da cinesia nas Partes I e II

No que diz respeito ao segundo sistema de comunicação não verbal que será analisado, a cinesia, verificamos que a moda se encontra na categoria 4 a 7, o que significa que esta foi a categoria que ocorreu com maior frequência. A tendência que se verificou no caso do olhar parece manter-se no caso da cinesia, senão vejamos. Olhando para a Tabela 25,

Com que frequência o pai usou a cinesia na Parte I?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	8	34,8	34,8	34,8
	4-7	12	52,2	52,2	87,0
	8-11	1	4,3	4,3	91,3
	12-15	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Com que frequência o pai usou a cinesia na Parte II?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	3	13,0	13,0	13,0
	4-7	8	34,8	34,8	47,8
	8-11	4	17,4	17,4	65,2
	12-15	4	17,4	17,4	82,6
	16-19	2	8,7	8,7	91,3
	20-23	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

correspondente à Parte I, verificamos que 87% dos pais participantes utilizaram as posturas e movimentos corporais e as expressões faciais para comunicar com o seu filho num máximo de 7 vezes em todo o MEP. Por sua vez, a percentagem de pais que, na Parte II, se serviu apenas 7 vezes da cinesia foi de apenas 47,8%. Os mesmos 87% da amostra acima referidos serviram-se deste sistema de comunicação não verbal até às 19 vezes, o que nos permite dizer que, de facto, no que diz respeito à cinesia, a frequência de ocorrência também foi bastante superior na segunda parte.

Tabelas 27 e 28: Distribuição das frequências sobre a utilização da proxémia nas Partes I e II

Com que frequência o pai usou a proxémia na Parte I?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	23	100,0	100,0	100,0
Com que frequência o pai usou a proxémia na Parte II?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	20	87,0	87,0	87,0
	4-7	3	13,0	13,0	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Quanto à proxémia, é possível observar numa primeira análise superficial que a sua frequência de ocorrência nestes momentos de encontro é bastante inferior relativamente aos dois sistemas de comunicação não verbal que analisámos

anteriormente: o olhar e a cinesia. A categoria mais frequente tanto na Parte I como na Parte II foi a categoria 0 a 3 vezes, que na primeira parte assume um total de 100%. Na segunda parte, temos ainda, para além dos 87% dos casos que se concentram na primeira categoria, outros 13% que se enquadram na segunda categoria (4 a 7) o que significa que 13% dos pais participantes se serviram mais do espaço e da distância para comunicar com os seus filhos na Parte II. Voltamos, assim, a confirmar que a Parte II foi mais enriquecida com a comunicação não verbal do que a Parte I.

Tabelas 29 e 30: Distribuição das frequências sobre a utilização dos gestos nas Partes I e II

Com que frequência o pai usou os gestos na Parte I?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	16	69,6	69,6	69,6
	4-7	6	26,1	26,1	95,7
	8-11	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	
Com que frequência o pai usou os gestos na Parte II?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	18	78,3	78,3	78,3
	4-7	3	13,0	13,0	91,3
	8-11	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Através da observação das Tabelas 29 e 30, e no que se refere aos gestos, verificamos que a moda se concentra na categoria 0 a 3 em ambas as partes. No entanto, a percentagem de pais que limita a comunicação através dos gestos a um máximo de 3 ocorrências é diferente nas duas partes: na Parte I corresponde a uma percentagem de 69,6% e na

Parte II de 78,3%. No que diz respeito à segunda categoria, 4 a 7, verificamos que na primeira parte a percentagem de ocorrências é de 26,1% e na segunda parte é, de

apenas, 13%. Embora a percentagem de ocorrência da categoria 8 a 11 seja superior na segunda parte, parece-nos que a primeira parte seria dotada de uma maior frequência, o que vem contrariar a tendência verificada até aqui.

Tabelas 31 e 32: Distribuição das frequências sobre a utilização do tacto nas Partes I e II

Através da observação das Tabelas 31 e 32, verificamos que a moda é comum na Parte I e na Parte II: a categoria 0-3. É a percentagem de pais que ajudaram a construí-la é de 87% em ambas as partes. Os restantes 13% de pais na primeira parte insere-se na segunda categoria 4 a 7. Por seu lado, esses 13%

Com que frequência o pai usou o tacto na Parte I?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	20	87,0	87,0	87,0
	4-7	3	13,0	13,0	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Com que frequência o pai usou o tacto na Parte II?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	20	87,0	87,0	87,0
	4-7	2	8,7	8,7	95,7
	12-15	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

dividem-se, na segunda parte, entre a categoria 4 a 7 (8,7%) e a categoria 12 a 15 (4,3%), o que nos permite dizer que, embora a diferença não seja muito grande, a frequência de ocorrência da comunicação tátil é superior na segunda parte como aconteceu nos primeiros três sistemas analisados.

De uma forma geral, verificamos que os pais participantes usaram mais frequentemente a comunicação não verbal na segunda parte do que na primeira. Assim, podemos dizer que estes sistemas são usados tanto para transmitir informações e sensações positivas como negativas, mas os pais aparentam ter mais facilidade em usá-los para transmitir mensagens negativas, segundo os dados recolhidos. Depois desta análise já é possível destacar dois sistemas, que parecem ser alvo de preferência por parte dos pais, independentemente do carácter da mensagem que se destina a transmitir: o olhar e a cinesia.

Já com conhecimento dos dados referentes à frequência de ocorrências dos cinco sistemas de comunicação não verbal em estudo (olhar, cinesia, proxémia, gestos e comunicação tátil), emitidos sempre pelos pais, estes só terão relevância se houver comunicação, isto é, se houver trocas entre pai e filho. Assim, considerámos que seria

importante analisar de que forma é que este contacto foi estabelecido. O que pretendemos saber, exactamente, é se as crianças olhavam para os pais espontaneamente durante o MEP ou porque eram induzidas e com que frequência o faziam. Para esta análise é importante manter a divisão em duas partes: a Parte I de indução mais positiva e a Parte II de indução mais negativa. De uma forma geral, através dos Gráficos A9.1 e A9.2 (que se encontram no Anexo 9), percebemos que a criança olha espontaneamente para o pai tanto na primeira parte como na segunda. No entanto, enquanto que na Parte II, 82,6% das crianças olham espontaneamente para o pai, na Parte I esta percentagem reduz para 65,2%. Seria também natural que os pais participantes procurassem induzir os filhos a olharem para eles, mesmo porque essa teria sido a recomendação feita pela investigadora no diálogo prévio (de apresentação do projecto) que mantinha sempre com os pais. Assim, através dos Gráficos A9.3 e A9.4 (que se encontram no Anexo 9), verificamos que, na Parte II, 47,8% das crianças olha para o pai porque é induzida, enquanto que na Parte I esta percentagem era consideravelmente superior, 69,6%. Podemos dizer, então, que os pais parecem ter mais facilidade em induzir os filhos a olhar para eles quando a mensagem que lhes querem transmitir é positiva, isto é, na Parte I.

Se quisermos comparar a Parte I e a Parte II, verificamos que na primeira parte em que a mensagem é positiva a percentagem de vezes que a criança olha espontaneamente para o pai (65,2%) e a percentagem de vezes que a criança é induzida pelo pai a olhar para ele (69,6%) é semelhante e significativa. Por sua vez, na segunda parte a percentagem de vezes que a criança olha espontaneamente para o pai (82,6%) e a percentagem de vezes que a criança é induzida pelo pai a olhar para ele (47,8%), o que nos leva a dizer que a criança, por seu lado, se sente mais insegura e tem mais tendência a olhar para o pai e o pai, por outro lado, sente mais dificuldade em induzir a criança a olhar para ele pois sabe que a mensagem que lhe vai transmitir vai deixá-la insegura. Em anexo, encontram-se ainda dois gráficos que se referem à frequência com que a criança olha espontaneamente para o pai no total (Anexo 9, Gráfico A9.5) e a frequência com que a criança olha para o pai porque é induzida (Anexo 9, Gráfico A9.6).

Em seguida vamos avaliar, no que diz respeito ao olhar espontâneo, até que ponto as diferenças entre a primeira e a segunda partes são significativas para o nosso estudo. Através da observação das duas tabelas (35 e 36) verificamos que a categoria 0-3 se assume como a moda (na Parte I 65,2% das crianças olharam no máximo 3 vezes para

os pais e na Parte II 56,5%). No entanto, o que acontece para além desta percentagem é bastante diferente nas duas partes. Na Parte I, para além da primeira categoria, temos 26,1% das crianças que se incluem na segunda categoria (4-7) o que significa que estas chegaram a olhar para o pai até 7 vezes durante o MEP. Assim, a grande percentagem concentrou-se, na primeira parte, nestas duas categorias e tivemos apenas 8,7% na terceira categoria (8-11). Por seu lado, a Tabela 36 mostra-nos um cenário diferente. Para além dos 56,5% da primeira categoria, temos 17,4% de crianças na segunda categoria (4-7). Curiosamente, a percentagem correspondente à terceira categoria (8-11) foi de apenas 8,7%, enquanto que a percentagem da quarta categoria (que na Parte I nem chegou a ser mencionada) assumiu aqui 13% dos resultados. Ainda encontramos 4,3% na categoria cinco (16-19) o que significa que houve crianças que olharam para o pai, na segunda parte, até 19 vezes. Depois desta descrição facilmente percebemos que as crianças olharam espontaneamente para o pai mais na segunda parte do que na primeira.

Com que frequência é que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte I?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	15	65,2	65,2	65,2
	4-7	6	26,1	26,1	91,3
	8-11	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Com que frequência é que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte II?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	13	56,5	56,5	56,5
	4-7	4	17,4	17,4	73,9
	8-11	2	8,7	8,7	82,6
	12-15	3	13,0	13,0	95,7
	16-19	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tabelas 33 e 34: Distribuição de frequências relativas ao olhar espontâneo da criança na Parte I e na Parte II

Depois de analisadas as duas tabelas que se referiam ao olhar espontâneo da criança, vamos verificar se com o olhar induzido se mantém a tendência observada acima. A começar pela categoria mais frequente, a moda mantém-se a mesma: a categoria 0-3 (na Parte I 82,6% das crianças olharam para o pai porque foram induzidas até um máximo de 3 vezes e na Parte II a percentagem foi ligeiramente inferior – 73,9%). Na primeira parte, uma percentagem bastante inferior de crianças (17,4%) chegou a olhar para o pai até 7 vezes. Assim, na Parte I, as crianças olharam para o pai não mais do que 7 vezes. Na

Parte II, verificamos os mesmos 17,4% na categoria dois (4-7). Porém, os restantes 8,7% inserem-se na categoria quatro (12-15) o que significa que houve crianças que chegaram a olhar para o pai até 15 vezes, o que vem confirmar que, de uma forma ou de outra, as crianças acabam por manter mais contacto visual com o pai na segunda parte do que na primeira.

Com que frequência é que a criança olha para o pai porque é induzida na Parte I?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	19	82,6	82,6	82,6
	4-7	4	17,4	17,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Com que frequência é que a criança olha para o pai porque é induzida na Parte II?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	17	73,9	73,9	73,9
	4-7	4	17,4	17,4	91,3
	12-15	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tabelas 35 e 36: Distribuição de frequências relativas ao olhar induzido da criança para o pai na Parte I e na Parte II

O último ponto que analisaremos estatisticamente diz respeito ao tempo ocupado pelas crianças a concretizar as actividades. A Tabela 37 mostra-nos algumas informações com base no tempo total calculado. Em seguida trabalharemos o tempo comparando as duas partes (com o tempo organizado em categorias). A tabela mostra que o tempo mínimo ocupado na realização das actividades foi 8 minutos e 29 segundos e o máximo foi 21 minutos e 27 segundos. A mediana é 13,43 (13 minutos e quarenta e três segundos). O tempo médio ocupado na concretização das tarefas foi 13 minutos e 87 segundos, com um desvio padrão de 3,55.

Statistics		
Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades no total?		
N	Valid	23
	Missing	0
Mean		13,8713
Median		13,4300
Mode		8,29(a)
Std. Deviation		3,54529
Minimum		8,29
Maximum		21,27

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabela 37: Estatísticas relativas ao tempo que as crianças demoraram a realizar as actividades.

Depois de uma análise rápida da Figura 34 percebemos que 87% das crianças demoraram entre 3 a 5 minutos a concluir as actividades na Parte I, correspondendo a moda à categoria 2 (3-5). Para além disso, 8,7% das crianças demorou entre 0 e 2 minutos a concretizar as actividades. E, por fim, 1 das crianças (4,3%) demorou 6 a 8 minutos.

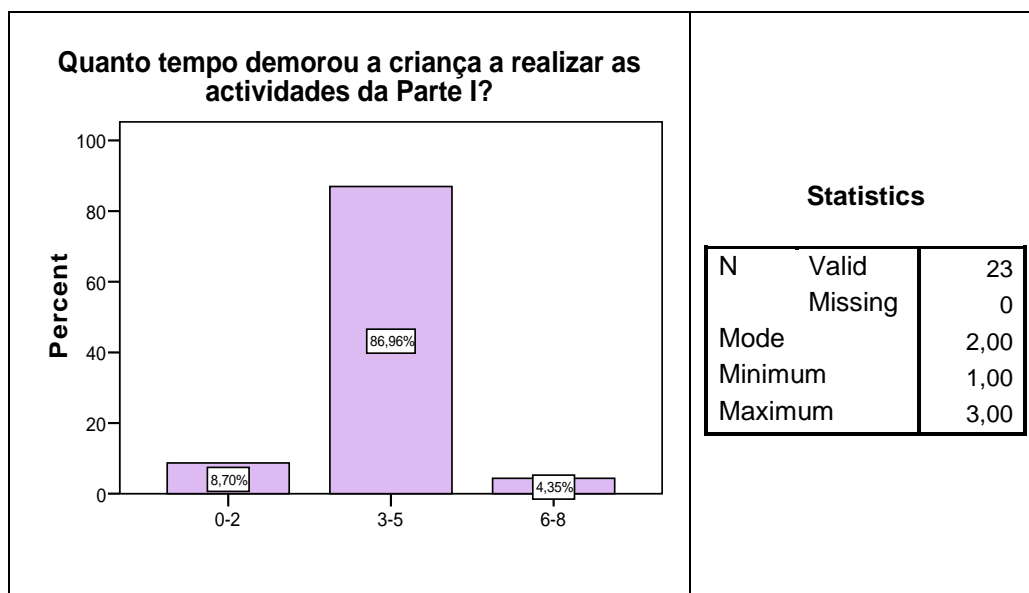


Figura 34: Representação gráfica e estatísticas da variável “Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte I?”

Por sua vez, na Parte II a moda já assenta na categoria 4 (9-11). Assim, 39,1% das crianças demorou entre 9 e 11 minutos a concretizar as actividades da segunda parte e uma percentagem considerável (26,1%) demorou entre 6 e 8 minutos. A categoria 5 (12-14 minutos) conta com 17,4% das crianças e a categoria 6 (15-17 minutos) conta com 13% das crianças. Houve ainda 1 criança (4,3%) que terminou as actividades em 3 a 5 minutos. Em conclusão, verificamos que as crianças, de uma forma geral, demoraram muito mais tempo a concretizar as actividades da Parte II do que as actividades da Parte I, o que poderá ser explicado de diferentes formas: as actividades da segunda parte poderiam ser mais difíceis (embora que tenham sido preparadas pelas da primeira parte que, como foi dito no capítulo de descrição da elaboração das mesmas, o grau de dificuldade foi aumentando gradualmente); o facto dos pais estarem a transmitir mensagens negativas poderá ter deixado as crianças mais inseguras; etc. Mas esta interpretação será feita com pormenor no capítulo de tratamento de dados e análise de resultados.

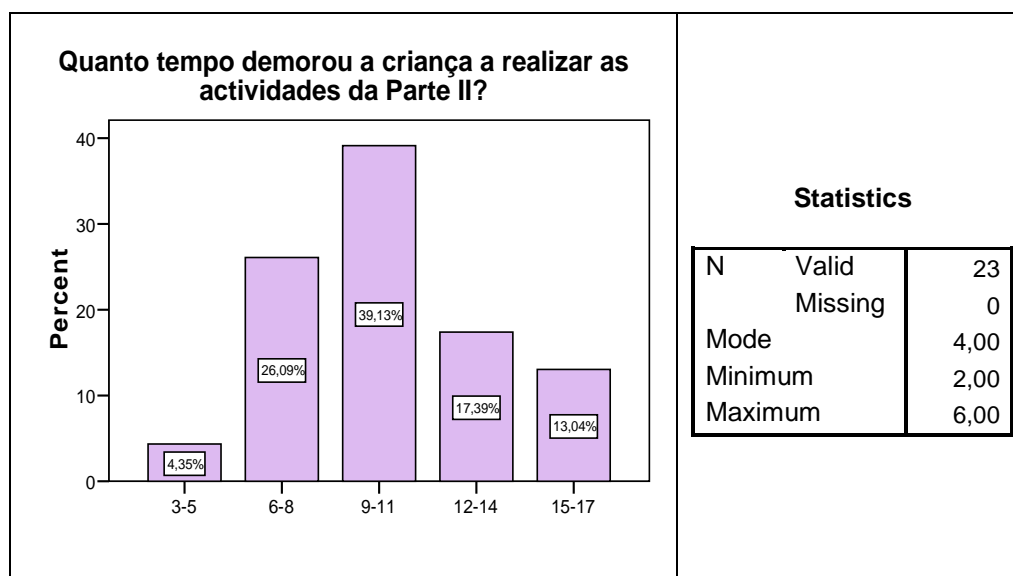


Figura 35: Representação gráfica e estatísticas da variável “Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte II?”

Para terminar esta análise pareceu-nos interessante investigar se foram mais os meninos ou as meninas da nossa amostra que olharam espontaneamente para o pai. Este interesse encontra-se também relacionado com informações decorrentes de alguns estudos com que tivemos oportunidade de contactar aquando da pesquisa bibliográfica e que alertam a diferenciação do género em termos de educação. Um desses estudos foi o de Inês de Paiva Coelho, *Género e envolvimento parental na escola: implicações para a educação de adultos*, publicado da Revista Portuguesa de Pedagogia. Este estudo sugere que os pais regem, muitas vezes, a educação que dão aos filhos com base em percepções parentais estereotipadas, relativamente às dificuldades ao processo de educar rapazes e raparigas: tendem a considerar que é mais fácil educar uma rapariga do que um rapaz.

“Beal (1994) refere ainda, especificamente no âmbito de um aspecto específico do acompanhamento escolar – a disciplina e a rigidez dos tempos de estudo – que talvez os pais e as mães sejam mais propensos a aplicarem castigos aos rapazes, dado percepcionarem estes como sendo mais fortes, menos obedientes e mais manipuladores das regras estabelecidas” (Coelho; 2007: 364).

Tendo em conta que estamos a trabalhar em contexto escolar, e conscientes destas noções de acompanhamento diferenciado, pareceu-nos que a análise da frequência com que os meninos e as meninas olham para o pai ou do tempo que demoraram a concretizar a ficha de actividades poderá dar-nos informações importantes. Através das Tabelas 38 e 39, verificamos que na Parte I os meninos, embora a moda assente na categoria 0-3 (50%), chegam a garantir uma percentagem considerável de 4 a 7 (33,3%) e de 8 a 11 (16,7%) olhares, enquanto que as meninas concentram 81,8% na primeira

categoria e apenas 18,2% na segunda. Na Parte II verifica-se uma frequência maior de olhares espontâneos, com os meninos mais uma vez a liderar e a chegar mesmo a atingir a categoria de 16 a 19 olhares.

Sexo da criança*Com que frequência é que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte I?						
Crosstab						
			Com que frequência é que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte I?			Total
			0-3	4-7	8-11	0-3
Sexo da criança	Feminino	Count	9	2	0	11
		% within Sexo da criança	81,8%	18,2%	,0%	100,0%
	Masculino	Count	6	4	2	12
		% within Sexo da criança	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
Total		Count	15	6	2	23
		% within Sexo da criança	65,2%	26,1%	8,7%	100,0%

Sexo da criança*Com que frequência é que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte II?								
Crosstab								
			Com que frequência é que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte II?					Total
			0-3	4-7	8-11	12-15	16-19	0-3
Sexo da criança	Feminino	Count	6	3	1	1	0	11
		% within Sexo da criança	54,5%	27,3%	9,1%	9,1%	,0%	100,0%
	Masculino	Count	7	1	1	2	1	12
		% within Sexo da criança	58,3%	8,3%	8,3%	16,7%	8,3%	100,0%
Total		Count	13	4	2	3	1	23
		% within Sexo da criança	56,5%	17,4%	8,7%	13,0%	4,3%	100,0%

Tabelas 38 e 39: Tabela de contingências relacionando duas variáveis: o sexo da criança e a frequência com que a criança olha espontaneamente para o pai na Parte I e na Parte II.

Em seguida, procuraremos saber que relação poderá existir entre o sexo da criança e o tempo que demora a concluir as actividades do MEP. Através da análise das Tabelas 40 e 41 verificamos que, na Parte I, a grande maioria das crianças (87%), tanto as meninas como os meninos, se concentram na categoria 3-5 o que significa que demoraram entre 3 e 5 minutos a concluir as actividades da primeira parte, tivemos apenas 1 menino (8,3%) que demorou entre 6 e 8 minutos. Na Parte II, no que diz respeito às meninas, a moda concentra-se na categoria 9 a 11 minutos (45%), com uma percentagem considerável tanto na categoria 6 a 8 minutos (27,3%) como na categoria 15 a 17 minutos (27,3%). Por sua vez, no que diz respeito aos meninos, temos duas modas diferentes sendo que uma se concentra na categoria 9 a 11 minutos (33,3%) e a outra na categoria 12 a 14 minutos

(33,3%), não podendo deixar de considerar os 25% de meninos (3) que concretizaram as actividades da segunda parte em 6 a 8 minutos e 1 menino (8,3%) que as concretizou em 3 a 5 minutos. Assim, parece que os meninos se mostraram mais rápidos na concretização das actividades do que as meninas.

Sexo da criança*Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte I?							
Crosstab							
			Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte I?			Total	
			0-2	3-5	6-8	0-2	
Sexo da criança	Feminino	Count	1	10	0	11	
		% within Sexo da criança	9,1%	90,9%	,0%	100,0%	
	Masculino	Count	1	10	1	12	
		% within Sexo da criança	8,3%	83,3%	8,3%	100,0%	
Total		Count	2	20	1	23	
		% within Sexo da criança	8,7%	87,0%	4,3%	100,0%	

Sexo da criança*Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte II?							
Crosstab							
			Quanto tempo demorou a criança a realizar as actividades da Parte II?				
			3-5	6-8	9-11	12-14	15-17
Sexo da criança	Feminino	Count	0	3	5	0	3
		% within Sexo da criança	,0%	27,3%	45,5%	,0%	27,3%
	Masculino	Count	1	3	4	4	0
		% within Sexo da criança	8,3%	25,0%	33,3%	33,3%	,0%
Total		Count	1	6	9	4	3
		% within Sexo da criança	4,3%	26,1%	39,1%	17,4%	13,0%

Tabelas 40 e 41: Tabela de contingências relacionando duas variáveis: o sexo da criança e o tempo que a criança demorou a realizar as actividades da Parte I e da Parte II

Depois da análise estatística de dados referentes à troca de sinais não verbais na comunicação entre pai e filho, a segunda fase de análise de dados do momento de encontro presencial (MEP) disse respeito à avaliação da ficha de actividades que as crianças tiveram que concretizar na presença do pai. Conforme já foi referido aquando da descrição da construção desta ficha de actividades, procurámos que as respostas às questões fossem todas objectivas de modo a facilitar não só a correcção, mas também a contabilização do número e respectiva percentagem de respostas correctas, incorrectas e de não-respostas. Para a recolha destes dados elaborámos uma ficha de análise (Ficha de análise (2) que disponibilizamos em anexo) através da qual conseguiremos saber o número/percentagem de respostas correctas, incorrectas e não-respostas e, ainda, se as crianças corrigiram/alteraram alguma resposta ou não e se sim qual(ais).

Pensámos que seria demasiado exaustivo e desnecessário apresentar os números e percentagens para os três grupos de respostas, visto que pelos dados apresentados nas Tabelas 42 e 43 facilmente perceberemos a distribuição das mesmas. Assim, através da análise da primeira tabela, podemos dizer que os resultados são bastante positivos, de uma forma geral. Verificamos que existem várias actividades que contaram com todas as respostas correctas e, portanto, no caso da nossa tabela, com 0 respostas incorrectas. Em três das seis actividades (A, B e E) a maioria das fichas de actividades contou com a totalidade de respostas correctas: a actividade A foi completada correctamente na totalidade por 13 (57%) das 23 crianças que tiveram a oportunidade de o preencher, a actividade B foi correctamente preenchida por 19 (83%) das 23 crianças e a actividade E contou com a totalidade de respostas correctas em 21 (91%) das 23 fichas (note-se que as actividades A e B pertencem à Parte I e a actividade E à Parte II). No caso das outras actividades a situação foi diferente e a distribuição das respostas não foi tão positiva. Na actividade C, 11 (48%) das 23 crianças obteve 1 resposta incorrecta, tendo sido o número de respostas correctas na totalidade 8 (35%). A actividade D parece ter sido aquela a que as crianças reagiram menos bem visto que houve situações (3 – 13%) em que o número de respostas incorrectas superou o número de respostas correctas. Na análise desta actividade (D) verificamos que 48% dos casos se concentram nas duas categorias iniciais: nenhuma resposta incorrecta e 1 resposta incorrecta, o que significa que 52% dos casos contaram com duas ou mais respostas incorrectas e realçamos a importância das 5 fichas de actividades (22%) que contaram ou com metade das respostas correctas e metade incorrectas ou com mais respostas incorrectas do que correctas. Na actividade C, 15 fichas (65%) contaram com 1 ou mais respostas incorrectas e 8 (35%) contaram com nenhuma resposta incorrecta. Na actividade F o número de casos que ocuparam as duas primeiras colunas da tabela foi bastante equilibrado: 10 casos não apontaram para qualquer resposta incorrecta (43%) e 11 casos apontaram para 1 resposta incorrecta (48%).

No que diz respeito ao número máximo de respostas incorrectas, verificamos que na actividade A obtivemos, no máximo, 3 respostas incorrectas; na actividade B obtivemos 2 respostas incorrectas, no máximo; na actividade C até 3 respostas incorrectas; na actividade D até 6 respostas incorrectas; na actividade E até 2 e na actividade F até 3. Através da observação destes dados verificamos que, à excepção da actividade D, que se apresentou mais problemática, o número máximo de respostas não varia muito da Parte I para a Parte II. Quanto à actividade D, esta obteve respostas incorrectas até a um

número de 6, o que significa que 3 das crianças (13%) erraram 6 respostas em 10; 2 crianças (9%) erraram 5 em 10 e outras 3 (13%) erraram 4 respostas em 10. Esta actividade, possivelmente por exigir a aplicação de mais alguns conhecimentos linguísticos de carácter formal e detalhado, acabou por se tornar a mais problemática, o que se justifica maioritariamente pelo grau de dificuldade do exercício ou pela não familiarização dos alunos a este modelo de exercício ou, até, pelas duas associadas ainda à indução negativa dos pais. Desta forma, parece não haver uma ligação entre a postura e a expressão facial que os pais adoptam e os gestos que fazem com o facto de os alunos obterem mais ou menos respostas correctas. Quanto ao número de não-respostas este parece ter aumentado na Parte II, o que, aqui sim poderá estar relacionado com a postura e gestos do pai, visto que enquanto procuravam transmitir emoções e sensações negativas os pais acabavam por passar uma sensação de impaciência que poderá justificar o facto de as crianças, na ânsia de terminar, fossem deixando algumas por fazer.

Activ.	Respostas incorrectas (nº)							
	0	1	2	3	4	5	6	Total
A	13	7	2	1	0	0	0	23
%	57%	30%	9%	4%	0%	0%	0%	100%
B	19	3	1	0	0	0	0	23
%	83%	13%	4%	0%	0%	0%	0%	100%
C	8	11	3	1	0	0	0	23
%	35%	48%	13%	4%	0%	0%	0%	100%
D	5	6	2	2	3	2	3	23
%	22%	26%	9%	9%	13%	9%	13%	100%
E	21	1	1	0	0	0	0	23
%	91%	4%	4%	0%	0%	0%	0%	100%
F	10	11	1	1	0	0	0	23
%	43%	48%	4%	4%	0%	0%	0%	100%

Activ.	Não respostas (nº)		
	1	2	3
A			
B	2	1	
C			
D	1		
E	1		1
F	2		1

Tabela 42: Número/percentagem de respostas incorrectas à ficha de actividades do MEP

Tabela 43: Número de não-respostas à ficha de actividades do MEP

Depois de uma análise de carácter quantitativo em que foram analisados os números e as percentagens de respostas correctas, incorrectas e de não-respostas, pareceu-nos importante, ainda no âmbito da ficha de actividades, verificar se as crianças foram corrigindo ou alterando as suas respostas. Verificámos que 8 das 23 crianças (35%)

corrigiu ou alterou respostas. Fomos, então, investigar em que actividades corrigiram e alteraram respostas e verificámos que foi apenas na Parte II que tal aconteceu, o que nos fez pensar e interrogar se será que, neste caso, poderíamos considerar que a postura, expressão facial, gestos e olhares mais negativos do pai terão influenciado a criança a alterar a sua resposta. Por outro lado, não podemos deixar de referir as 15 crianças (65%) que nem corrigiram nem alteraram nenhuma resposta e que constituem a maioria o que também nos poderá fazer pensar que, embora algumas crianças se tenham sentido afectadas pelo teor negativo dos sinais não verbais que foram trocando com o pai, a maioria parece não ter ficado afectada, o que nos faz desconstruir algumas ideias que tínhamos inicialmente, mas a interpretação dos dados será feita mais à frente, no ponto seguinte.

¿ Houve respostas corrigidas/alteradas?		
Sim %	8	¿ Se sim, quais? Activ. D – 1 Activ. E – 6 Activ. F – 3
	35%	
Não %	15	
	65%	
	Total = 23 100%	

Tabela 44: Número/percentagem de respostas corrigidas/alteradas na ficha de actividades do MEP

Pareceu-nos ainda pertinente verificar quem tinha corrigido/alterado mais respostas: os meninos ou as meninas. Verificámos que as diferenças não são significativas e que temos exactamente o mesmo número de meninos (4) e de meninas (4) que corrigiram/alteraram as suas respostas.

MENINOS

¿ Houve respostas corrigidas/alteradas?		MENINAS	
Sim	4	¿ Houve respostas corrigidas/alteradas?	
Não	8	Sim	4
Total = 12		Não	7
		Total = 11	

Tabelas 45 e 46: Nº de respostas corrigidas e alteradas pelos meninos e pelas meninas

Num terceiro momento de investigação deste momento de encontro presencial (MEP), depois de uma análise estatística que assentou na frequência com que existia a troca de sinais não verbais entre pai e filho e o tempo demorado a concluir a ficha de actividades e da avaliação quantitativa e percentual das respostas correctas, incorrectas e das não-respostas da ficha de actividades, considerámos que seria tempo de procedermos a uma nova observação das videograções e a uma análise descritiva e pormenorizada da postura e atitude não só dos pais, mas também dos filhos durante o MEP e prestando especial atenção às expressões faciais e olhares de ambos (em ambas as partes), à mudança de atitude dos pais da Parte I para a Parte II, ao espaçamento dos olhares espontâneos das crianças nas duas partes e a algumas questões que se nos vão levantando ao longo da observação. Depois de concluída a referida observação e de recolhida toda a informação necessária, procedeu-se a uma compilação e cruzamento de reacções, posturas e comportamentos comuns e outros completamente originais que nos permitem uma caracterização o mais fiel possível dos momentos passados neste MEP, e que passamos a apresentar.

Na primeira ficha de análise procurámos analisar mais em pormenor os sinais não verbais que os pais iam transmitindo ao longo do MEP e que poderiam influenciar não só o rendimento dos filhos, mas também a sua confiança e segurança, e, mesmo, a sua atitude. Nesta fase, detivemo-nos um pouco mais na forma como cada criança foi reagindo aos estímulos do pai: que postura adoptava, que resposta dava, se promovia ou não o contacto visual espontâneo, de que forma reagia. Começámos por fazer esta

análise correspondente à Parte I, em que os estímulos do pai eram positivos, encorajadores e inspiradores. Assim, verificámos que, de uma forma geral, as crianças se mostravam felizes e satisfeitas em resposta aos sinais que iam recebendo; alguns mostravam-se um pouco envergonhados, outros muito seguros e confiantes principalmente depois de perceberem o apoio e o orgulho do pai (as crianças sorriam bastante de felicidade, sentavam-se adoptando um postura recta e confiante, com as costas direitas e a cabeça erguida). Algumas crianças olhavam naturalmente para o pai como se aquele momento de trabalho fosse apenas um entre muitos que já têm tido, o que nos fez colocar a primeira de algumas questões que, como referimos atrás, irão surgir ao longo desta fase da investigação: *será que o facto de as crianças reagirem naturalmente à presença do pai num contexto em que têm que concretizar uma tarefa de escola, nos permite já pensar que provavelmente estejamos perante um caso em que o pai é efectivamente presente e participativo em algumas facetas da vida escolar do filho, como na ajuda a fazer os trabalhos de casa ou a estudar para os testes?* Tivemos mesmo situações em alguns MEPs em que pai e filho formavam uma verdadeira equipa de trabalho que ia concretizando as tarefas graças a comunicação não verbal que ia estabelecendo. Algumas crianças mostravam-se completamente concentradas e atentas na sua tarefa, outras pareciam querer fazer tudo muito rápido, talvez para deixar o pai orgulhoso. Tentámos perceber porque é que algumas crianças não olhavam nunca para o pai: *será que tinham medo do que podiam ver na expressão facial ou no olhar do pai? Será que queriam concentrar-se para mostrarem ao pai do que eram capazes para que ele ficasse orgulhoso? Será porque não estavam habituados a ter o pai por perto?* Algumas crianças pareciam estar bastante incomodadas com a presença do pai, outras pareciam estar muito satisfeitas e descontraídas com a mesma: *estará isto relacionado com a relação sócio-afectiva que mantém com ele?* No que diz respeito aos olhares espontâneos, verificamos que estes vão acontecendo de uma forma contínua mais ou menos espaçada.

Na segunda parte do MEP, o pai deveria adoptar uma atitude mais negativa, de modo a verificar até que ponto o filho se deixaria influenciar por essa mudança. Através da observação das videograções, verificámos que a postura corporal, a expressão facial e a atitude das crianças mudou bastante da primeira parte para a segunda. Na Parte II encontramos crianças preocupadas, com um semblante triste; encontramos crianças envergonhadas e atrapalhadas quando confrontadas com uma expressão de reprovação ou de decepção; encontramos crianças mais nervosas e ansiosas e mostrando mesmo

muita insegurança. A sua postura corporal não é mais de coragem e força, mas sim uma postura mais cabisbaixa, com as costas curvadas, a cabeça apoiada na mão ou no braço e grande parte do tempo a olhar para o papel. Demoraram, claramente, muito mais tempo a concretizar as actividades da Parte II. A sua reacção, depois de verem a atitude de reprovação do pai, era de profunda insegurança, medo, vergonha e decepção por estarem a desiludir o pai. Geralmente, quando iam responder a alguma alínea e eram confrontados com a atitude do pai, acabavam por se deter um pouco mais na questão e analisar se estariam ou não a fazer bem e alguns ainda voltavam a olhar para o pai duas ou três vezes consecutivas para confirmar. O olhar espontâneo foi algo que se alterou da primeira parte para a segunda e as crianças acabaram por apresentar “um comportamento do olhar” com algumas características comuns: na Parte II havia muito mais trocas de olhares espontâneos do que na Parte I, os olhares eram geralmente mais alongados ou poderiam ser mesmo consecutivos (algumas crianças olhavam três e quatro vezes seguidas para o pai). Notou-se em bastantes casos que, a partir de uma certa altura, as crianças tinham tendência a deixar de olhar para o pai espontaneamente e, mesmo de forma induzida, era, por vezes, bastante difícil.

Na segunda ficha de análise que elaborámos decidimos deixar no final um espaço para aquilo a que chamámos “observações importantes”, onde inserimos informações sobre alguns pontos que seria difícil inserir no tipo de análise quantitativa, pois não constituem elementos com informação do ponto de vista estatística, nem na análise qualitativa do MEP, mas dados que merecem ser realçados. Seleccionámos as observações mais interessantes e aquelas que levantam algumas questões sobre as quais nos parece importante reflectir. O primeiro dado que nos pareceu interessante foi que a grande maioria dos pais se serviu, para chamar a atenção do filho, exclusivamente do acto de bater com a mão na mesa, quando, na verdade, no momento inicial de conversa com a professora/investigadora, esta sugeriu mesmo outras possibilidades como tocar na mão da criança, ou fazer uma festa, aproximar-se mais ou apontar para a ficha de actividades. O toque foi algo que alguns pais parecem ter recusado e alguns parecem ter mesmo receio de tocar nos filhos. Curiosamente, em alguns dos casos, o acto de bater na mesa acabou por se tornar mais um sinal não verbal que terá transmitido, eventualmente, impaciência ou simplesmente a necessidade do pai comunicar com o filho e de que o filho olhasse para ele. Notámos também que alguns pais não mantiveram com o filho qualquer contacto visual durante todo o MEP, apesar de o filho ter olhado para ele. *Não nos dão estas reacções alguma informação sobre a relação sócio-afectiva que os pais*

e os filhos da nossa amostra mantêm? Não podemos deixar de pensar que, provavelmente, o facto de estarem a ser observados e videogravados, para alguns pais, terá sido motivo de algum constrangimento e terá condicionado um pouco a sua postura e comportamentos relativamente à criança.

Apercebemo-nos também que alguns pais demonstram alguma dificuldade, ou talvez renitência, em transmitir sensações negativas ao filho e parecem ter receio de chamar a sua atenção, principalmente na Parte II. Pareceu-nos que, em alguns casos, esta renitência se devia ao facto de os pais olharem para este MEP, e mais concretamente para a ficha de actividades que o seu filho deveria realizar, como uma forma de avaliação dos seus conhecimentos e não queriam comprometer o resultado que ele iria obter. *Terá a sobrevalorização da avaliação impedido alguns dos pais de concretizar o objectivo que lhes tinha sido proposto?*

Neste MEP, o tacto foi usado com duas funções distintas: a primeira cumpriu a necessidade de os pais transmitirem afecto e admiração/orgulho pelos filhos e a segunda disse respeito à necessidade de os pais chamarem a atenção do filho. A primeira esteve mais relacionada com a Parte I e a segunda com a Parte II. Alguns pais usaram a comunicação táctil na Parte I para transmitir carinho, afecto e ânimo ao seu filho, porém na Parte II afastaram-se não usando mais o tacto, ou, se o usassem (aconteceu raras vezes), seria apenas para indicar-lhes que olhassem para eles. *Quererá isto dizer que o tacto, quando usado, transmite apenas mensagens positivas?*

Uma última observação que considerámos pertinente disse respeito ao facto de alguns pais se terem mostrado passivos na primeira parte, indução positiva, e muito mais expressivos na segunda parte, indução negativa. *Podemos considerar então que é mais fácil para alguns pais transmitir mensagens negativas? Ou será que alguns pais consideram que não há necessidade de incentivos quando os filhos estão a “portar-se bem”, apenas chamá-los à atenção ou repreendê-los quando não estão a fazer os exercícios correctamente?*

Todas estas observações, bem como as questões que fomos colocando, nos parecem bastante importantes para caracterizar as relações sócio-afectivas que envolvem os pais e os filhos da nossa amostra e caracterizar também de que forma é que a comunicação não verbal que mantêm nos permite tirar ilações das referidas relações.

B. Tratamento dos dados e análise de resultados

2. Questionários

Considerando o problema em estudo e o grande objectivo que orientou a primeira fase da investigação – caracterizar a relação sócio-afectiva entre pai e filho - usaram-se alguns procedimentos de análise estatística, para tentar cumprir os objectivos que foram delineados tanto para o questionário aos filhos como para o questionário aos pais. Assim, a nossa análise de resultados vai apresentar-se de acordo com estes objectivos, como uma forma possível de organizar e interpretar as informações recolhidas e tentando cumprir o nosso objectivo final. Começaremos por caracterizar as duas amostras, que consideramos importante para a compreensão de alguns dados e passamos, em seguida, ao trabalho com os dados.

1.1 Caracterização das amostras

Considerámos que seria importante caracterizar as amostras envolvidas neste estudo. No caso do questionário, a única amostra que foi possível caracterizar foi a dos filhos, visto que os pais responderam ao mesmo anonimamente e não nos é possível saber quem preencheu o questionário. A única informação que obtivemos da parte dos pais foi a profissão, dados que serão também trabalhados. Na segunda fase de investigação (MEP) já será possível caracterizar a amostra de pais, relativamente ao sexo.

1.1.1 Amostra dos filhos

Como já foi demonstrado no ponto 5.1.1 dos procedimentos metodológicos, a nossa amostra de filhos é constituída por 34 sujeitos (como se pode ver na tabela apresentada abaixo).

Filhos \ Escolas	Escolas		
	E.B. 1 da Barra	E.B. 1 da Marinha Velha	
Nº de alunos	15	19	Nº total = 34
% de alunos	44%	56%	% total = 100%

Tabela 47: Distribuição dos filhos por escola

Considerámos que, para além de analisar a forma como os alunos se distribuem por escola, seria também importante analisar como eles se distribuem por sexo. Assim, verificamos pela tabela abaixo que dos 34 sujeitos inquiridos ($N=34$), 14 (41%) são do sexo feminino e 20 (59%) são do sexo masculino.

Filhos \ Sexo	Sujeitos do sexo feminino	Sujeitos do sexo masculino	
Nº	14	20	Nº total = 34
%	41%	59%	% total = 100%

Tabela 48: Distribuição dos filhos por sexo

Por último, decidimos caracterizar a nossa amostra dos filhos relativamente à idade (anos). Assim, verificamos que dos 34 sujeitos ($N=34$), 13 (38%) têm 9 anos de idade, 19 (56%) têm 10 anos de idade e 2 (6%) têm 11 anos de idade.

Alunos \ Idade	9 anos	10 anos	11 anos	
Nº	13	19	2	Nº total = 34
%	38%	56%	6%	% total = 100%

Tabela 49: Distribuição dos filhos por idade

1.1.2 Amostra dos pais

No que diz respeito à amostra dos pais, iremos caracterizá-la em termos da sua distribuição por profissão, que é a única informação objectiva possível nesta fase. Tendo em conta que algumas crianças não preencheram a informação relativa à profissão do pai e à profissão da mãe (alguns por não saberem mesmo o que o pai ou a mãe fazem, outros por não saberem como chamar-lhe), decidimos servir-nos da informação recolhida no questionário realizado aos pais, onde as informações relativas à sua profissão estão mais completas. A amostra dos pais é constituída por 32 indivíduos. Para esta caracterização ser mais clara e passível de ser analisada, considerámos que seria útil categorizar as profissões e agrupá-las em diferentes domínios, pois só esta organização nos permitiria tirar algumas conclusões. Decidimos adoptar a Classificação Nacional de Profissões (CNP) proposta pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) e a ser utilizada desde 1994, inclusivamente nos censos de 2001. Segundo a informação recolhida, a categorização proposta assenta em dois grandes conceitos, o conceito de natureza do

trabalho efectuado e o conceito de competência, e foi com base neles que surgiu a classificação adoptada. Sentimos necessidade de fazer ligeiras adaptações de modo a incluir respostas que não cabiam em nenhuma das categorias previstas. Na tabela abaixo apresentada, encontram-se os dados referentes à profissão da mãe, à profissão do pai e os dados totais para a caracterização da amostra dos pais. De uma forma geral, podemos dizer que a categoria que conta com maior percentagem de pai e de mães é a 5-Pessoal dos Serviços e Vendedores (30%), como já seria de esperar. A categoria 2-Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas também integra 17% dos pais da nossa amostra. A terceira percentagem mais significativa diz respeito à categoria 9-Trabalhadores não Qualificados, no entanto importa referir que esta percentagem é apenas da responsabilidade da mãe. Para além destes, contamos com 6 pais (9%) na categoria 4 e 5 pais (8%) na categoria 1. Assim, na nossa amostra de pais encontramos indivíduos com poucas habilitações e indivíduos com mais habilitações. No entanto, apenas 28% (categorias 1, 2 e 3) dos indivíduos desempenham profissões que implicariam, à partida, formação técnica ou superior. Por seu lado, 64% dos pais distribuem-se por categorias que implicam menor instrução escolar (categorias 4 a 9).

Profissões	Mãe	Pai	Total	%
1- Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	1	4	5	8%
2- Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	6	5	11	17%
3- Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	0	2	2	3%
4- Pessoal Administrativo e Similares	4	2	6	9%
5- Pessoal dos Serviços e Vendedores	9	10	19	30%
6- Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	0	0	-
7- Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	2	2	4	6%
8- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores Montagem	0	4	4	6%
9- Trabalhadores não Qualificados	8	0	8	13%
10- Forças Armadas (carreira militar)	0	0	0	-
11- Desempregados	1	1	2	3%
12- Não respondeu	1	1	2	3%
13- Faleceu	0	1	1	2%
Total	32	32	64	100

Tabela 50: Distribuição dos pais por categorias de profissões

1.2 Concretização dos objectivos definidos para o questionário

A. Caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos directamente.

Como formas de envolvimento directo na vida escolar dos filhos considerámos algumas atitudes, comportamentos e condutas bastante concretos e reais por parte dos pais: o facto de ajudarem o filho a fazer os trabalhos de casa, o acto de levar e ir buscar o filho à escola, o facto de ajudarem o filho a estudar para os testes e o facto de os pais irem à escola saber informações sobre o filho. No capítulo anterior fizemos o tratamento estatístico das respostas obtidas a estas questões e tentaremos abordar aqui os pontos comuns entre as respostas dos filhos e dos pais e a concretização dos dados que nos permita cumprir o objectivo delineado.

A promoção de actividades de aprendizagem em casa começou por ser referida por Joyce Epstein, para quem o envolvimento parental é uma importante variável “na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino” (Marques; 1998: 19). Segundo esta autora, as crianças que são premiadas com o interesse e participação dos seus pais na sua vida escolar, na escola e na educação são claramente privilegiadas em relação às outras. Voltando aos trabalhos de casa, estudos recentes demonstram que o sucesso dos trabalhos de casa depende de duas condicionantes: o tipo de trabalho de casa e o envolvimento dos pais para a sua concretização. É importante que os pais não invistam todas as esperanças na escola e assumam a sua responsabilidade na educação dos filhos. As nossas amostras parecem concordar que “Ambos”, pai e mãe, ajudam os filhos a fazer os trabalhos de casa (como afirmam 21 dos filhos e 17 dos pais – optámos por usar o valor frequência e não a percentagem visto que como o número de filhos e o número de pais que respondeu ao questionário não era o mesmo [34 filhos e 32 pais] as percentagens não corresponderiam). A segunda resposta mais seleccionada foi “Mãe” (como afirmam 8 dos filhos e 12 dos pais). É muito provável que tenham sido maioritariamente as mães a preencher o questionário, a avaliar pela percentagem desequilibrada de mães e de pais que compareceram ao MEP, e parece-nos natural que as mães se considerem protagonistas neste ponto da vida dos filhos. Este facto poderá ajudar a explicar o incremento na percentagem de respostas que realçam um pouco mais a figura da mãe no questionário aplicado aos pais. Este protagonismo que os pais parecem reconhecer à figura da mãe na educação dos filhos é integro e sincero, pois

desde que nasce que é na mãe que a criança procura satisfazer as suas necessidades não só de afecto, mas também outras necessidades mais físicas; é da relação com a mãe que extrai um princípios fundamentais que regerão as suas relações de amizade e de amor, entre outros.

Relativamente à questão em que os inquiridos foram levados a dizer quem costuma levar o filho à escola (questão 7 em ambos os questionários), volta a haver acordo e a resposta “Mãe” foi claramente a mais seleccionada (afirmam 15 dos filhos e 17 dos pais). Este ligeiro incremento que se verificou no questionário dos pais pode estar relacionado com o mesmo motivo que foi sugerido na análise da questão 4. Mais uma vez, estes dados não nos deverão surpreender, já que, como vimos numa citação de Susan Golombok, é a mãe que fica em casa quando os filhos estão doentes, que leva os filhos ao médico, que se preocupam com o banho, entre outras coisas. A segunda resposta mais seleccionada em ambos os questionários foi “Outra pessoa” (afirmam 8 dos filhos e 8 dos pais). Destes 8 filhos 6 afirmam ir para a escola sozinhos e destes 8 pais 5 afirmam que os filhos vão sozinhos para a escola. No que diz respeito à questão 9 sobre quem vai buscar a criança à escola, as respostas concentram-se em três das hipóteses dadas: “Mãe”, “Ambos” e “Outra pessoa”. Verificamos que 11 filhos e 11 pais seleccionaram a hipótese “Outra pessoa” e grande parte refere que a criança vai para casa sozinha. Para além disso, 14 filhos distribuem-se igualmente pela resposta “Mãe” (7) e “Ambos” (7). Por seu lado, as respostas dos pais não são tão equilibradas: 11 pais seleccionam a resposta “Mãe” e 8 seleccionam a resposta “Ambos”. Embora não seja a percentagem mais elevada, felizmente, não podemos deixar de pensar que uma parte destas crianças enfrenta um dia-a-dia como o que descrevemos no ponto 3.2 do Capítulo II do nosso enquadramento teórico, em que o ir para a escola e vir da escola sozinho não é tão grave como todos os outros momentos que a criança passa totalmente sozinha. Quisemos saber ainda se os pais ajudam os filhos a estudar para os testes e verificámos que a maioria dos filhos seleccionou “Ambos” (18) e em seguida “Mãe” (11). Por sua vez, a maioria dos pais seleccionou “Mãe” (14) e em seguida “Ambos” (13).

O modelo de envolvimento de Joyce Epstein não se limita a recomendar que os pais realizem actividades de aprendizagem em casa, recomenda também que os pais se envolvam na escola (como voluntários), que se envolvam na tomada de decisões e, ainda, que se empenhem em comunicar com a escola e com os professores. A última questão enquadrada neste primeiro objectivo disse respeito ao facto de os pais virem ou

não saber informações sobre os filhos à escola, como forma de ir mantendo a “comunicação escola-casa e vice-versa” a que Epstein se referia. Estas idas dos pais à escola são benéficas tanto para os pais (para compreenderem o funcionamento da escola, conhecer actividades que ajudem a promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos filhos, entre outras) e para os professores (obter mais informações sobre os alunos, pedir auxílio aos pais, entre outras). No que diz respeito à informação sobre as idas dos pais à escola, não se verificou consenso visto que as respostas dos filhos equilibram-se entre “Mãe” (15 crianças) e “Ambos” (14 crianças). Por seu lado, os pais seleccionaram a resposta “Mãe” quase em massa (24 pais). Os pais estarão a atribuir algum protagonismo à mãe neste ponto ou, por outro lado, somos levados a pensar que algumas crianças, em algumas questões, poderão ter preferido responder o que gostariam que fosse. Foi já discutido neste trabalho que os horários e o tipo de trabalho praticado pelas mulheres e pelos homens acaba por conduzir a que seja geralmente mais fácil para as mães encontrar um horário que lhes permita ir à escola saber informações sobre os filhos.

Em jeito de caracterização, podemos dizer que estas crianças têm o privilégio de ter pais bastante presentes e envolvidos, de uma forma geral, na sua vida escolar. Parece haver acordo de que ambos ajudam os filhos a fazer os trabalhos de casa e ambos estão presentes noutros momentos como estudar para os testes ou ir buscar a criança à escola. No entanto, de uma forma geral, é a mãe que mais se envolve directamente na vida escolar dos filhos, visto que ela assume alguns papéis e responsabilidades sozinha, ao contrário do pai que raramente encabeça estes pontos como figura independente, mostra-se presente essencialmente na figura “Ambos” e não a título individual, o que não é necessariamente mau. É maioritariamente a mãe quem costuma levar o filho à escola, é maioritariamente a mãe quem vai à escola saber informações sobre o filho e parece ser em grande parte a mãe que ajuda a criança a estudar para os testes. Estes factos vêm, novamente, comprovar que a figura da mãe é essencial ao desenvolvimento, físico e intelectual, saudável das crianças. Voltamos a realçar o número considerável de crianças que vai para casa sozinho e que para além de ficar exposto a alguns riscos, fica também privado de ter o pai, a mãe ou ambos à sua espera na porta da escola para que possa partilhar com eles como foi o seu dia.

B. Caracterizar a forma como os pais se envolvem na vida escolar dos filhos indirectamente.

Considerámos como envolvimento indirecto na vida escolar dos filhos o acto de perguntar aos filhos como correu a escola, se fizeram os trabalhos de casa ou perguntar pelas notas, independentemente de se envolverem directamente e de ajudarem realmente os filhos numa ou noutra das situações referidas. Chamámos-lhe envolvimento indirecto, porque não implica propriamente uma acção por parte dos pais. Através da análise das respectivas figuras percebemos que filhos e pais concordam que “Ambos” perguntam ao filho como correu a escola (afirmam 21 dos filhos e 20 dos pais). A resposta mais seleccionada em segundo lugar foi a “Mãe” (afirmam 12 dos filhos e 10 dos pais). Quisemos saber também se os pais perguntam aos filhos se eles fizeram os trabalhos de casa e verificamos que “Ambos” perguntam (afirmam 21 dos filhos e 21 dos pais). A “Mãe” volta a ocupar o segundo lugar tendo sido seleccionada por 11 dos filhos e 11 dos pais. No que diz respeito à questão 12 de ambos os questionários, onde se procura saber se os pais costumam perguntar aos filhos pelas notas, verificámos que a resposta “Ambos” volta a liderar (afirmam 25 dos filhos e 19 dos pais). A “Mãe” é referida por 11 dos pais e apenas 4 dos filhos, esta diferença poderá justificar-se pelo facto de aqui já se exigir um envolvimento um pouco mais directo do que nas situações anteriores visto que implica que os pais estejam informados sobre os momentos de avaliação dos filhos e, neste ponto, as mães parecem liderar claramente. As notas escolares são, para os pais, algo muito sério, não só pelo orgulho que sentem dos filhos quando eles têm boas notas, mas também porque o aproveitamento escolar parece ser um bom indicador do sucesso ou insucesso que as crianças terão no futuro. No enquadramento teórico deste trabalho, transmitimos a ideia de que os pais poderão não saber mais nada da vida dos filhos, mas que sobre as notas vão sempre perguntando e que, por vezes, as crianças sentem que o valor que têm está dependente do aproveitamento escolar que conseguirem atingir. Na prática, pelos dados recolhidos, parece-nos que não há uma discrepância tão grande de interesse dos pais entre as notas e os outros assuntos.

Pareceu-nos ainda importante cruzar os dados obtidos em duas das questões: se os pais perguntam como correu a escola e se os pais perguntam pelas notas. Estas questões referem-se a duas abordagens diferentes do ponto de vista do interesse manifestado pelos pais na vida escolar da criança (a primeira questão assenta numa manifestação diária do referido interesse e a segunda assenta num interesse mais esporádico e com

objectivos específicos). Do cruzamento dos dados obtivemos informação que nos permite dizer que a maioria respondeu “Ambos” nas duas questões. No entanto, os filhos parecem acreditar que a mãe manifesta mais o seu interesse diariamente e que ambos manifestam interesse pelas notas. Por sua vez, os pais consideram que, depois de ambos, é claramente a mãe que tanto manifesta interesse diário por saber como correu a escola como manifesta interesse esporádico pelas notas. É importante referir que o número de respostas inválidas e de não-respostas diminuiu e que, no que diz respeito ao envolvimento indirecto, os sujeitos parecem sentir mais facilidade em responder e acreditamos que todos os pais deveriam ter o cuidado de conversar com os filhos sobre o seu dia, sobre os seus interesses, sobre os seus problemas, sobre as suas notas, entre outros temas. A atitude que os pais demonstram neste envolvimento indirecto na vida escolar dos filhos é um indicador do envolvimento em que investem em todas as outras facetas da vida dele.

Outro ponto que considerámos como fazendo parte do envolvimento indirecto dos pais na vida escolar dos filhos diz respeito às mensagens dos pais quando vão levar e quando vão buscar os filhos à escola. De uma forma geral, filhos (22) e pais (26) concordam que estes últimos têm o cuidado de dizer alguma coisa aos filhos quando se despedem deles na entrada da escola e também concordam que o que os pais mais habitualmente dizem é para se portarem bem (afirmam 12 dos filhos e 13 dos pais). As percentagens das restantes hipóteses não são tão significativas. Não podemos também deixar de referir que 12 dos filhos (cerca de 35%) responderam que não ou não responderam, percentagem que no caso dos pais ficou reduzida a 6 (cerca de 18,8%). Estes dados fazem-nos pensar que talvez não sejam só os filhos a responder o que gostariam que fosse ou o que achavam que deveria ser e não o que é na realidade, mas talvez os pais também tenham cedido à tentação de o fazer. No entanto, não podemos esquecer que esta questão (questão 8) está relacionada com a questão 7 já trabalhada no objectivo que precede este (questão 7 sobre quem costuma levar a criança à escola) e, nos casos em que a resposta foi “Outra pessoa” e particularmente quando esta resposta é sinónimo de a criança ir sozinha, a resposta à questão 8 será obviamente não.

No que diz respeito à questão 10, sobre se os pais costumam dizer alguma coisa à criança quando vêm buscá-la à escola, as respostas dados pelos filhos e pelos pais são bastante aproximadas: 21 dos filhos e 23 dos pais afirmam que “Sim” e 9 dos filhos e 9 dos pais afirmam que “Não”. Das 21 crianças que afirmam receber esta mensagem dos

pais, 17 distribuem-se essencialmente por duas mensagens: “Portaste-te bem?” (7 crianças) e “Como correu a escola?” (10 crianças). Por seu lado, os 23 pais dividem-se essencialmente por 4 mensagens (não tendo nenhum pai referido a mensagem “Portaste-te bem?”): “As aulas correram bem?” (7 crianças), “O teu dia correu bem?” (6 crianças), “Como correu a escola?” (5) e “Correu tudo bem?” (4). As respostas dadas pelos pais revelam alguma consciência da sua parte de que é importante que manifestem interesse pela vida dos filhos e por saber como correu o seu dia. Segundo os filhos, o interesse dos pais parece limitar-se à escola, ao seu comportamento na mesma e às aulas muito concretamente, ou, pelo menos, esta é a forma como interpretam as mensagens dos pais ou é o que estes deixam transparecer. Por seu lado, os pais, nas suas respostas, procuram demonstrar o seu interesse pelo dia da criança de uma forma geral, em que lhe dariam liberdade para ela falar das brincadeiras que fez, das conversas que teve, do que almoçou, entre outras coisas, para além das informações sobre os trabalhos das aulas ou sobre o seu comportamento. Apesar de a moda se concentrar numa mensagem relacionada com as aulas, os pais sugerem outras mensagens e nem chegam a referir uma das mensagens mais referidas pelas crianças, “Portaste-te bem?”, que para além de ser pergunta de uma resposta curta e objectiva, parece não transmitir verdadeiramente nenhum interesse por parte dos pais.

Procurando cumprir o objectivo a que nos propusemos, procuraremos então fazer uma breve caracterização do envolvimento indirecto dos pais na vida escolar dos filhos. De uma forma geral, verificamos que neste envolvimento indirecto ambos, pai e mãe, desempenham um papel activo, enquanto que no envolvimento directo ficava muito mais ao cuidado da mãe, como ficou claro no objectivo anterior. Ambos perguntam como correu a escola, ambos perguntam ao filho se fez os trabalhos de casa e ambos perguntam pelas notas. Porém, através do cruzamento de dados percebemos que a mãe volta a assumir um papel mais central no que diz respeito ao acompanhamento diário sobre o que o seu filho vai vivendo. É natural que tal aconteça visto que há várias mães que vão buscar os filhos à escola e o caminho para casa é geralmente aproveitado para conversar sobre o dia da criança (para os pais que se interessam por o saber). Depois da chegada a casa, a mãe tem, geralmente, várias tarefas que assume como mãe e dona de casa e que passam por arrumar algumas coisas, fazer o jantar, dar banho e vestir os filhos pequenos (quando têm), pôr roupa a lavar, ou a secar ou passar a ferro e ainda arranjam tempo para ajudar os filhos a fazer os trabalhos de casa e a estudar. É importante considerarmos esta diferença de papéis entre homem e mulher que, embora

haja quem diga que se está a esbater, a verdade é que ainda é uma realidade bem presente em muitos lares nacionais. Logo, a disponibilidade da mãe e do pai não pode ser olhada como igual e partindo deste pressuposto a forma como os resultados são interpretados torna-se automaticamente diferente. No que diz respeito ao que os pais dizem quando vão levar e quando vão buscar os filhos à escola, verificamos que as crianças não vêem nos pais um verdadeiro interesse nem na despedida nem, e principalmente, no momento em que as vão buscar à escola e em que a pergunta mais comum parece ser “Portaste-te bem?” que não revela, de facto, um grande interesse dos pais no seu dia e nem na sua vida. As mensagens “Porta-te bem” e “Portaste-te bem?” parecem ser mensagens automatizadas, e, consequentemente, pouco pessoais. Por seu lado, os pais vêm esta situação de uma forma diferente e acreditam, ou querem acreditar, que demonstram mais interesse pela vida dos filhos do que na realidade parece acontecer. Parece-nos importante a divulgação desta informação dado que é nosso interesse a relação sócio-afectiva entre pai e filho e não só a forma como cada um se posiciona nesta relação, mas também a forma como posiciona o outro.

C. Identificar de que forma é que os pais lidam com os sucessos e os insucessos escolares dos filhos.

Segundo a informação teórica recolhida, a forma de lidar com os sucessos escolares prende-se com a ideia de recompensa e a forma de lidar com os insucessos prende-se com a ideia de castigo. Pretendíamos que este questionário nos permitisse identificar se os pais da nossa amostra lidam com os sucessos e os fracassos escolares dos filhos desta forma. Dado que as questões deste questionário eram maioritariamente de resposta fechada e directa, não conseguiremos uma análise pormenorizada, mas conseguiremos perceber como reagem os pais e de que forma o demonstram aos filhos. À questão 13, relacionada com a recompensa para as boas notas, filhos e pais parecem concordar que os primeiros são geralmente premiados quando têm boas notas (afirmam 23 dos filhos e 22 dos pais). Um número consideravelmente mais reduzido afirma não receber qualquer prémio neste contexto (afirmam 6 dos filhos e 8 dos pais). Note-se que a percentagem de respostas inválidas e de não respostas atinge os cerca de 15% no questionário aos filhos o que poderá ser justificado com o facto de alguns pais não usarem sempre a mesma linha de acção, implicando isto que os filhos não saibam como responder exactamente. Quanto à questão 14, relacionada com o castigo para as notas menos satisfatórias, filhos e pais parecem estar de acordo que os primeiros não são

normalmente castigados neste caso (afirmam 22 dos filhos e 20 dos pais). No entanto, não podemos deixar de considerar o número de inquiridos que responderam “Sim” a esta questão e que mesmo no caso dos filhos, em que a percentagem é inferior, atinge mais de um quarto da amostra. Assim, 9 dos filhos e 11 dos pais referem que as crianças são castigadas quando têm notas menos satisfatórias.

Do ponto de vista da interpretação dos dados talvez seja mais esclarecedor analisarmos os dados obtidos destas duas questões já devidamente cruzados. Assim, verificamos que o maior número de respostas equivalentes, isto é, o maior número de pais e de filhos em total acordo nos dizem que as crianças são premiadas quando têm boas notas mas não são castigadas quando têm notas baixas (afirmam 15 filhos e 13 pais). O segundo maior número de respostas em total acordo mostra que as crianças são premiadas quando têm boas notas e são castigadas quando têm notas menos satisfatórias (afirmam 8 dos filhos e 9 dos pais). Note-se que esta vertente mais tradicional de acção ao nível da educação foi, durante muito tempo, aquela que se acreditou ser a melhor forma de levar as crianças a esforçarem-se. Actualmente, há novas correntes de pensamento e, tendo em conta a nossa sociedade e a forma como os nossos jovens são educados, considera-se importante que eles compreendam que os bons e maus resultados são alegrias e tristezas suas e que devem ser olhadas nessa perspectiva. O que é realmente importante é promover o gosto pela aprendizagem e pelo desenvolvimento e é também importante que as crianças se esforcem por si e por acreditarem em si e nas suas capacidades e não lutarem apenas quando no final sabem que haverá uma recompensa. Verifica-se que na nossa amostra temos ainda um número considerável de pais com ideias tradicionalistas de educação. Verifica-se também que temos já alguns pais que adoptaram esta nova perspectiva educacional e que nem premeiam quando as notas são boas nem castigam quando as notas são baixas, resta saber se a adopção desta conduta de comportamento dos pais se deve ao seu conhecimento desta nova filosofia educacional ou se revela apenas o desinteresse dos pais pela vida e pelo sucesso escolar dos filhos.

Consideramos ainda importante referir que 2 dos filhos não souberam responder exactamente à pergunta da recompensa mas que relativamente ao castigo parecem ter a certeza que serão castigadas sempre que tiverem notas menos satisfatórias. Ao contrário do que seria de esperar, pelas mesmas razões apresentadas acima, o número de crianças nesta situação é reduzido, porém não deixa de nos fazer pensar que ainda há

pais que parecem ter mais facilidade em enaltecer e valorizar as coisas más em vez das coisas boas. Os 2 questionários que não apresentam resposta a nenhuma destas duas questões reforçam a nossa preocupação relativamente ao desinteresse dos pais, embora os resultados obtidos nas restantes respostas ao questionário não pareçam indicar esta realidade.

D. Conhecer o que pensam os filhos sobre o envolvimento dos pais na sua vida escolar e o que pensam os pais sobre o seu próprio envolvimento.

É importante começar por referir que as respostas obtidas às questões que nos ajudarão a concretizar este objectivo serão respondidas de dois pontos de vista diferentes e que se relacionam com as perspectivas e as representações dos filhos e dos pais. A primeira questão a que nos referiremos é a questão 15 do questionário dos filhos e através da qual ficamos a saber que a grande maioria tem vontade de contar aos pais quando acontece alguma coisa na escola e destes 27 filhos 16 afirmam que contam a “Ambos” e 8 afirmam que contam apenas à “Mãe”. Nota-se novamente a valorização da mãe no seu carácter individual. As questões 16 no questionário aos filhos e 15 no questionário aos pais acabam por se complementar ao nível das respostas. Verificamos que 16 dos filhos afirmam que gostam de contar tudo o que se passa com eles na escola aos pais, ao contrário de 11 que afirmam não gostar (número considerável). É ainda importante referir as 5 crianças que não responderam a esta questão o que poderá indicar que nem têm a possibilidade de se interrogar sobre isso dado que os pais também não demonstram interesse em saber, suposição que de certa forma não é corroborado pelo número de filhos e pais que concorda que pergunta como correu a escola (questão 1) e que não deixa de enunciar alguma mensagem quando vai buscar a criança à escola (questão 10). Por sua vez, os pais deveriam dizer a quem é que o filho normalmente conta o que se passa com ele na escola. Nesta questão os pais tinham a hipótese de seleccionar a resposta “Nenhum” que iria, de alguma forma de encontro à resposta “Não” dos filhos. Apenas 3 pais referem a resposta “Nenhum”, enquanto que 11 crianças afirmam não gostar de contar o que se passa com eles aos pais. De uma forma geral, os pais voltaram a valorizar “Ambos” (afirmam 15 dos pais) e a “Mãe” (afirmam 14 dos pais) o que mais uma vez vem confirmar o papel central que a mãe desempenha na vida dos filhos em idade escolar. Na questão 17 as crianças deveriam dizer se gostam que os pais se dirijam à escola para saber informações sobre elas e apenas 1 criança seleccionou a resposta “Nenhum”. Isto significa que, tirando 3 respostas que não podemos considerar,

30 crianças em 34 gostam que os pais se dirijam à escola para saber informações sobre eles. Felizmente, os pais parecem ter o cuidado de satisfazer esta vontade das crianças e a totalidade de pais inquiridos afirma ir à escola com este propósito, independentemente de a resposta ser “Pai”, “Mãe” ou “Ambos”. Sem dúvida que estas respostas nos surpreenderam visto que as estatísticas parecem mostrar que grande parte dos pais só se dirige à escola quando a sua presença é solicitada pela professora e mostram, ainda, que geralmente estes comunicados trazem essencialmente más notícias relativamente ao aproveitamento ou ao comportamento dos seus filhos. A nossa amostra é constituída por duas turmas heterogéneas e os alunos com condutas comportamentais ou aproveitamento menos satisfatórios não deixaram de ser considerados. A justificação para este facto poderá prender-se com o meio em que a escola se insere e com algum tradicionalismo que, neste caso, parece ser positivo. Por outro lado, podemos estar diante de outra tentativa dos pais para melhorar a estatística relativamente ao tempo que dispensam aos filhos e ao interesse que demonstram por eles.

A última questão que colocámos diz respeito aos elogios que os pais tecem ou não aos filhos. Perguntámos aos filhos se é importante para eles que os pais os elogiem (questão 20) e verificámos que 27 crianças responderam que “Sim” a esta questão, o que já seria de esperar. Espantou-nos as 3 crianças que responderam que “Não” e que nos deixaram a pensar no que justificaria esta resposta: seria uma forma de defesa já que os pais não costumam fazê-lo (?); seria reflexo de alguma revolta que poderiam estar a sentir em relação aos pais (?); seria uma questão de orgulho e de falta de humildade (?); seria um reflexo da sociedade actual em que as relações humanas se esbatem e a noção de família se perde (?); o que poderá justificar o facto destas crianças não acharem importante receberem elogios dos pais? A estas 3 crianças juntam-se outras 3 que não responderam e 1 que deu uma resposta inválida. Quanto às crianças que não responderam receamos que possa ter sido um problema de compreensão da questão e que possam não ter percebido o significado do verbo “elogiar” (dado que algumas crianças colocaram essa questão no momento de preenchimento do questionário).

E. Constatar que apoio têm os filhos na vida familiar e que importância é dada a esse apoio.

Decidimos colocar uma questão que nos daria uma pista sobre o apoio que os filhos têm na vida familiar, apesar de já termos recebido outras informalmente. Esta questão

relaciona-se com um momento do dia que se supõe privilegiado para o encontro da família, para o diálogo, para a partilha dado que, hoje em dia, os membros da família saem de casa de manhã cedo e só chegam ao final da tarde ou mesmo à noite: estamos a referir-nos ao jantar. Assim, quisemos saber se as crianças jantam todos os dias com os pais (questão 6). Verificou-se um claro consenso nas respostas e filhos e pais afirmam que as crianças jantam todos os dias com “Ambos” (afirmam 19 dos filhos e 19 dos pais). Um número considerável de inquiridos afirmou que janta todos os dias apenas com a “Mãe” (afirmam 12 dos filhos e 11 dos pais). Na tentativa de perceber qual a importância que os pais atribuem a este momento do dia (se é que lhe atribuem alguma importância) decidimos perguntar-lhes “Porquê?”, isto é, porque é que as crianças jantam todos os dias com os pais ou com a mãe. A percentagem de respostas que obtivemos não foi elevada e das 30 respostas válidas que obtivemos apenas 10 (33%) justificaram a sua resposta. Receamos que a pergunta não fosse muito clara e que alguns pais não tenham percebido o que pretendíamos concretamente com a questão. Os pais que responderam “Ambos” apresentaram justificações como: “Porque é nosso princípio”; “Porque é importante para a família” ou “Porque moramos na mesma casa” (algumas justificações assentes em razões morais e de valores e outras dotadas de uma escassa profundidade). Os pais que responderam “Mãe” apresentaram justificações como: “Porque o pai trabalha no estrangeiro”; “Porque os pais estão divorciados” ou “Porque é obrigação da mãe” (repete-se a mesma situação das respostas acima).

Reparámos que dos 19 pais que responderam “Ambos” apenas 3 apresentaram justificação e que dos 11 pais que responderam “Mãe” 6 apresentaram justificação. Este facto fez-nos pensar que para os pais a justificação só deveria servir se fossem alvo de alguma realidade fora do comum, caso contrário e fazendo parte de uma família dita “normal” em que pais e filhos se sentam à mesa para jantar não há razão para justificar nada, o que nos permitiu pensar que os pais poderão não pensar na importância destes momentos para o desenvolvimento saudável dos seus filhos e para manter o diálogo e a união entre os membros da família. Muitos pais acreditarão que não há nada para pensar, alguém terá definido assim, e já era assim na casa dos seus avós e dos pais, portanto a tradição é para manter. No entanto, estes pais esquecem-se que as famílias de então não enfrentavam os duros desafios que enfrenta a família actual e que é preciso medir esforços. Naturalmente que não colocámos esta questão às crianças visto que não se espera que tenham maturidade para compreender a questão e o que dela se pretendia.

Para terminar decidimos cruzar as respostas obtidas nesta questão (questão 6) e numa questão que se prendia com o objectivo anterior sobre se os filhos gostam de contar tudo o que se passa com eles (na escola) aos pais (questão 16 no questionário dos filhos e 15 no dos pais). Visto que as respostas à questão 16/15 foram diferentes nos dois questionários e mesmo as próprias questões são diferentes (no questionário aos pais refere-se que a resposta seria com base no que se passa na escola, enquanto que nos filhos isso não acontece) obtivemos informações diferentes. Através das respostas dadas pelos filhos percebemos que não há grande linearidade nas respostas: 9 das crianças refere que janta todos os dias com ambos e que gosta de contar tudo o que se passa consigo aos pais; por outro lado, 6 crianças que também afirmam jantar todos os dias com ambos referem que não gostam de contar aos pais. Por sua vez, 5 crianças que afirmam jantar todos os dias com a mãe afirmam também gostar de contar tudo aos pais; por outro lado, 4 crianças que afirmam jantar todos os dias com a mãe afirmam não gostar de contar. A única criança que refere que não janta com nenhum dos pais afirma não gostar de contar. É um dado importante, mas visto que apenas uma criança respondeu desta forma não nos parece suficiente para retirarmos ilações conclusivas. Logo, não conseguimos perceber uma linha de resposta nos inquiridos, mas foi-nos dado a perceber que talvez não seja só acto de jantarem todos os juntos que influencia na forma como as crianças vêem os pais e confiam ou não neles.

Importa referir que as coisas só terem o valor que nós lhes damos e se as crianças não crescem com a noção de família e de que é importante para a sua união que esta se reúna à hora da refeição, este momento não receberá o devido valor e não condicionará em nada as atitudes dos filhos.

2. Momento de Encontro Presencial (MEP) entre pai/filho

2.1 Caracterização das amostras

2.1.1 Amostra dos filhos

Tendo em conta que a amostra dos filhos já foi caracterizada anteriormente, importa apenas mostrar, para esta fase do estudo, de que forma as crianças se distribuem por sexo. Assim, verificamos pela tabela abaixo que, das 23 crianças, 11 (48%) são do sexo feminino e 12 (52%) são do sexo masculino.

Filhos \ Sexo	Sujeitos do sexo feminino	Sujeitos do sexo masculino	
Nº	11	12	Nº total = 23
%	48%	52%	% total = 100%

Tabela 51: Distribuição dos filhos por sexo (MEP)

2.1.2 Amostra dos pais

Uma parte desta caracterização já se encontra disponível na parte da descrição dos dados e resolvemos importar a tabela mais geral apenas para contextualizar o número de pais que compareceram na escola para realizar a actividade com os seus filhos.

Nº/%	Pais que compareceram	Pais que não compareceram	
Nº de pais	23	9	Nº total = 32
% de pais	72%	28%	% total = 100%

Tabela 52: Nº/% de pais que compareceram e não compareceram no MEP

Desta forma, verificámos que se encontra em falta apenas a distribuição dos pais por sexo, que passamos a demonstrar nas tabelas apresentadas abaixo. Verificamos que 20 mães e apenas 3 pais acompanharam a criança neste momento. Apesar de sabermos que um quarto das mães não exerce uma profissão fora de casa o que lhe permite, de um ponto de vista prático, ter mais disponibilidade para se dedicar ao filho, a mãe volta a mostrar-se mais activa e presente na vida dele.

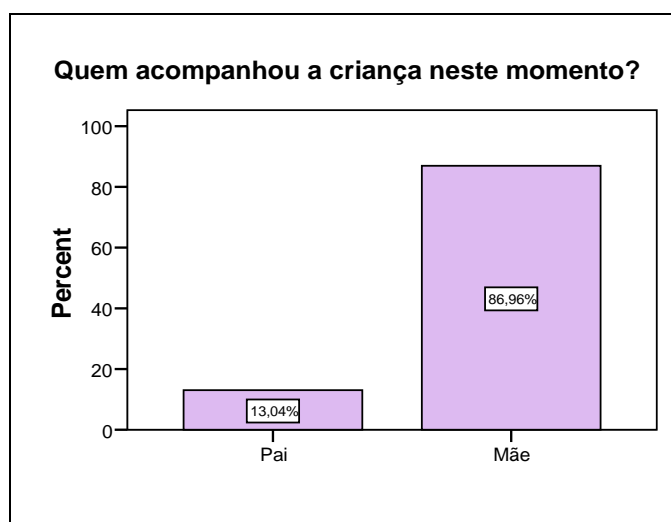


Gráfico 1: Distribuição gráfica da variável "Quem acompanhou a criança neste momento?"

Parece-nos ainda importante analisar de que forma é que pais e mães se distribuem pelas duas escolas.

Escola Nº/%	E.B 1 Barra	E.B. 1 Marinha Velha	
Nº de pais	1	2	Nº = 3
%	4%	9%	% = 13%
Nº de mães	10	10	Nº = 20
%	43,5%	43,5%	% = 87%

Tabela 53: Distribuição das mães e dos pais pelas duas escolas

2.2 Concretização dos objectivos definidos para o Momento de Encontro Presencial

- a. Identificar a que sistemas da comunicação não verbal os pais mais recorrem e aqueles a que menos recorrem.

Através da análise de alguns gráficos que reflectem o tratamento estatístico dos dados, verificámos que os dois sistemas de comunicação não verbal a que os pais da nossa amostra mais recorreram foram o *olhar* (que apresentou como moda o 6 e como mediana também o 6) e a *cinesia* (que apresentou como moda o 10 e como mediana o 12). O *olhar* é assumidamente um sistema de comunicação que imprime no acto comunicativo mais envolvimento, mais atenção, mais proximidade, mais partilha, enfim bastante mais comunicação (arriscar-me-ia a dizer). Da *cinesia* fazem parte dois grandes sub-sistemas de comunicação não verbal: as expressões faciais e as posturas e movimentos corporais. Assim, não é difícil perceber que é um sistema bastante expressivo tanto para transmitir sensações positivas como negativas. Este será um dos sistemas que usamos mais involuntariamente e inconscientemente e também um dos que se poderá tornar mais expressivo quando usado de forma premeditada e propositada. São inúmeras as expressões faciais e as posturas e movimentos corporais que somos capazes de fazer. Talvez por estas razões estes tenham sido os sistemas de comunicação não verbal mais usados pelos pais.

Por outro lado, a *proxémia* e os *gestos* foram claramente os dois sistemas a que os pais menos recorreram, apresentando como moda 0 e como mediana 1, o que denota uma grande diferença para a frequência de utilização do *olhar* e da *cinesia*. No que diz

respeito à proxémia, parece-nos que é um sistema pouco trabalhado e para o qual somos pouco alertados, o que implica que as suas potencialidades acabem por não ser valorizadas. No entanto, não deixa de ser um sistema de que nos servimos com diferentes intuitos: a distância que mantemos relativamente aos outros mostra o tipo de relação que pretendemos manter com eles e que sentimentos nutrimos por eles; por sua vez, a forma como organizamos o nosso espaço diz muito sobre a nossa personalidade e sobre a fase da vida em que nos encontramos, entre outros. Assim, usamo-lo frequentemente de forma espontânea, mas somos pouco levados a reflectir sobre ele. Talvez tenha sido por isto que a maioria dos pais tenha desvalorizado este sistema de comunicação, embora tivessem sido alertados para ele pela investigadora na parte introdutória do MEP. Por sua vez, o número reduzido de pais que o utilizou, fê-lo provavelmente porque naquele contexto era fácil de o fazer e alguns não se serviram de mais nenhum sistema e não mantiveram qualquer contacto visual com o filho. Associamos geralmente os *gestos* a marcadores do discurso verbal (que não podia acontecer neste MEP) ou a bons recursos para mímica. É um sistema com grande potencial que também não parece ter sido devidamente explorado até agora.

- b. Verificar que sistemas de comunicação não verbal são mais usados na Parte I e quais são mais usados na Parte II.

Começaremos por relembrar como se fundamenta a divisão do MEP em duas partes. Um dos nossos objectivos centrais e gerais era verificar de que forma reagem as crianças às mensagens não verbais emitidas pelos pais. Para tal, tivemos que nos certificar que existiria uma mudança considerável nos sinais emitidos pelos pais para que pudéssemos verificar se esta mudança iria motivar uma mudança nos filhos. Assim, decidimos que na primeira parte do MEP, Parte I, os pais emitiriam sinais de carácter mais positivo, motivante, animador e que na segunda parte, Parte II, os pais servir-se-iam de sinais mais negativos, desmotivantes e desencorajadores. Gostaríamos agora de saber quais os sistemas de comunicação não verbal mais usados para transmitir mensagens positivas e mais usados para transmitir mensagens negativas.

Verificámos que não houve diferença da primeira para a segunda partes no que diz respeito aos sistemas de comunicação não verbal mais usados pelos pais. Tanto na Parte I como na Parte II os sistemas mais usados foram o olhar (com uma moda de 2, uma mediana de 2, uma média de 2,7 e um desvio padrão de 1,8 na primeira parte e uma

moda de 3, uma mediana de 3, uma média de 4 e um desvio padrão de 2,9 na segunda parte) e a cinesia (com uma moda de 6, uma mediana de 5, uma média de 5,1 e um desvio padrão de 3,5 na primeira parte e uma moda de 5, uma mediana de 8, uma média de 9,3 e um desvio padrão de 5,8). Deste modo, parece que o olhar e as expressões faciais e posturas e movimentos corporais parecem ser sistemas privilegiados tanto para transmitir mensagens positivas como para transmitir mensagens negativas.

c. Identificar em que parte os pais usam mais sinais não verbais.

À partida teríamos tendência a pensar que os pais usariam mais sinais não verbais na primeira parte do que na segunda visto que, geralmente, sentimo-nos melhor transmitindo mensagens positivas do que mensagens negativas. Importa verificar se na prática foi isso que aconteceu com a nossa amostra. Começaremos por fazer uma análise sintética dos resultados de cada sistema e depois faremos uma análise geral. No que diz respeito ao *olhar*, verificamos que, na Parte I, é usado por 95,7% dos pais até ao máximo de 7 vezes (78,3% até 3 vezes e 17,4% até 7 vezes), enquanto que, na Parte II, os mesmos 95,7% dos pais chegam a usá-lo até 11 vezes (56,5% até 3 vezes, 34,8% até 7 vezes e 4,3% até 11 vezes). Quanto à *cinesia*, verificamos que na primeira parte é usada por 87% dos pais até ao máximo de 7 vezes (34,8% até 3 vezes e 52,2% até 7 vezes), enquanto que na segunda parte os mesmos 87% dos pais chegam a usá-la até 19 vezes (13% até 3 vezes, 34,8% até 7, 17,4% até 11, 17,4% até 15 e 4,3% até 19 vezes). Na Parte I a *proxémia* é usada não mais que 3 vezes, enquanto na Parte II chega a ser usada até 7 vezes. Os *gestos*, por sua vez, são usados até 3 vezes por 69,6% dos pais e até 7 vezes por 26,1% dos pais na primeira parte e são usados até 3 vezes por 78% dos pais e até 7 vezes por 13% dos pais na segunda parte. Por último, o *tacto* é maioritariamente usado até ao máximo de 3 vezes em ambas as partes, porém na Parte II pode atingir uma utilização até 15 vezes.

Depois de apresentados os resultados, podemos dizer que, de uma forma geral, os pais utilizam mais sinais não verbais na segunda parte do que na primeira, ao contrário do que tínhamos previsto. Apenas os *gestos* são mais usados na primeira parte do que na segunda. Podemos adiantar duas possíveis justificações para este facto: talvez alguns pais ainda acreditem que quando as coisas estão a correr bem não é preciso dizer nada nem dar incentivo, apenas quando as coisas estão a correr menos bem então deve-se chamar à atenção; talvez os pais sintam mais facilidade em transmitir mensagens

negativas ou porque encontram maior variedade de sinais não verbais com conotação negativa ou porque estão mais habituados a usá-los com o seu filho.

- d. Verificar se os pais induzem mais os filhos a olhar para eles na Parte I ou na Parte II.

Gostaríamos de começar por transmitir valores comparativos entre a frequência de vezes que a criança olha para o pai espontaneamente e porque é induzida durante todo o MEP. Verificámos que, de uma forma geral, as crianças olham mais frequentemente de forma espontânea do que por serem induzidas o que nos poderá dizer duas coisas: ou os pais têm alguma dificuldade em chamar a atenção dos filhos propositadamente ou, de facto, as crianças reagem bastante à comunicação não verbal. Em seguida, passamos a analisar se as crianças foram mais induzidas a olhar para os pais na primeira ou na segunda partes. Verificámos que o olhar induzido das crianças foi mais frequente na Parte II. Estes dados levam-nos a interpretar que os pais consideraram que deveriam levar o filho a olhar para eles mais na segunda parte talvez porque aí sim se notaria diferença na criança. Assim, talvez ainda hajam pais que desvalorizam a necessidade que as crianças têm de serem incentivadas, estimuladas e valorizadas quando se comportam correctamente ou quando apresentam um bom aproveitamento, a título de exemplo. Alguns pais, devido a esta postura, acabam por passar aos filhos a sensação de sobrevalorização das coisas negativas e poderão ser responsáveis por problemas de auto-estima e de auto-confiança dos filhos. No entanto, e por outro lado, se observarmos os dados mais em pormenor, apercebemo-nos que a grande diferença entre a primeira e a segunda partes é feita por apenas 2 sujeitos em 23 e que a frequência de olhar espontâneo continua a ser superior. Estes factos, juntamente com os dados recolhidos na segunda ficha de análise, que se prenderam mais com a observação (muitos pais mostravam muito receio em chamar a atenção do filho), poder-nos-ão levar a dizer que muitos pais não chamaram tanto à atenção dos filhos porque tinham receio de os desconcentrar e de prejudicar os seus resultados. Este receio verificou-se mais na segunda parte, visto que os pais sabiam que se os filhos olhassem para eles iam ficar mais desanimados e isso poderia impedi-los de ter bons resultados e os pais não queriam ser responsáveis por isso.

Na última reflexão deste objectivo, teremos mais uma vez que chamar para análise dados de ambas as fichas de análise visto que, por vezes, a utilização exclusiva de um tipo de

dados pode induzir-nos em erro. Através dos registos das observações, verificamos que, principalmente na Parte II, muitos pais embora fossem induzindo os filhos a olhar para eles, mantinham uma expressão e uma postura neutras, não transmitindo nada de negativo, o que nos indica que não podemos considerar apenas o número de vezes que as crianças são levadas a olhar para os pais, mas temos também de analisar como reagem os pais quando os filhos olham para eles. Apesar de os pais induzirem mais frequentemente os filhos a olharem para eles na segunda parte, mostravam muito mais dificuldade em transmitir mensagens não verbais. Desta forma, acabamos por perceber que os pais têm dificuldade e mostram renitência em transmitir mensagens negativas de forma propositada, talvez por receio de preocupar os filhos ou de os prejudicar, visto também que, na prática, alguns sabiam que não havia razões para mostrar reprovação pois os filhos estavam a resolver os exercícios correctamente.

- e. Constatar se o ritmo de trabalho das crianças varia na presença de alguns sinais não verbais.

Outro dos nossos objectivos era verificar quanto tempo é que as crianças demorariam a realizar a ficha de actividades e se demorariam mais tempo a realizar as actividades da Parte I ou da Parte II. Verificámos que o tempo mínimo ocupado na realização da ficha foi 8 minutos e 29 segundos e o máximo foi 21 minutos. Desta forma, as crianças ocuparam em média aproximadamente 14 minutos para concluir a ficha, com um desvio padrão de aproximadamente 3,5.

Na Parte I, a maioria das crianças demorou entre 3 a 5 minutos a concluir as actividades (87%), enquanto que na Parte II os mesmos 87% dos filhos demoraram entre 3 minutos e 14 minutos (4,3% demoraram entre 3 e 5, 26,1% entre 6 e 8, 39,1% entre 9 e 11 e 17,4% entre 12 e 14). Assim, verificamos que as crianças demoraram muito mais tempo a concretizar as actividades da Parte II do que as da Parte I. Estes factos levam-nos a interpretar que as mensagens não verbais que os pais foram emitindo influenciaram no rendimento das crianças e no tempo que elas demoraram a concretizar as actividades. Temos consciência de que o grau de dificuldade das actividades vai aumentando e que as actividades da Parte II apresentam uma exigência acrescida relativamente às da Parte I. No entanto, de acordo com o tempo calculado, as diferenças são bastante grandes, o que nos leva a acreditar que as mensagens negativas que os pais foram emitindo na segunda parte, para além de afectarem o estado de espírito e a postura e atitudes dos

filhos, também influenciaram no tempo que eles demoraram a realizar as actividades, provavelmente porque as crianças tinham tendência a pensar melhor antes de responder ou a confirmar as suas respostas uma a uma como algumas fizeram.

- f. Constatar se as mensagens não verbais emitidas pelos pais influenciaram no aproveitamento das crianças.

A forma mais objectiva de ver concretizada a análise do aproveitamento das crianças parece-nos ser através da correcção das fichas de actividades resolvidas por elas. De uma forma geral, os resultados foram bastante positivos. No entanto, alguns dados surpreenderam-nos, visto que acreditávamos que o grau de dificuldade aumentaria progressivamente desde a actividade A, que seria a mais fácil, até à actividade F, que seria a mais difícil, mas não foi isso que verificámos na prática. Temos também que ter em conta que, durante a resolução das actividades A, B e C, as crianças contariam com o apoio dos pais que lhes enviariam mensagens de incentivo; por outro lado, durante a resolução das actividades D, E e F as crianças enfrentariam as mensagens de reprovação dos pais. Deste modo, seria de esperar que os resultados obtidos pelas crianças na segunda metade da ficha fossem substancialmente menos satisfatórios. Verificámos que, de facto, as actividades A e B apresentaram resultados bastante positivos e o número de respostas correctas superou claramente o número de respostas incorrectas. A nossa surpresa foi que, na verdade, a actividade E (inserida na Parte II) foi a que apresentou os melhores resultados, dado que o número de respostas correctas foi quase total: 21 crianças em 23 tiveram a totalidade de respostas correctas. A actividade C (inserida na Parte I) contou com apenas 8 crianças a terem a totalidade de respostas correctas, o que significa que as restantes 15 crianças tiveram até 3 respostas incorrectas. A actividade D foi a que apresentou resultados menos satisfatórios e houve situações em que o número de respostas incorrectas superou o número de correctas. Por sua vez, na actividade F tivemos 10 crianças com a totalidade das respostas correctas e 13 com algumas respostas incorrectas. Tendo estes dados em conta verificamos que as mensagens não verbais emitidas pelos pais parecem não exercer a influência esperada nos resultados obtidos pelos filhos, visto que à excepção da actividade D em que os resultados foram pouco satisfatórios, não parece haver diferenças significativas entre o número de respostas correctas e incorrectas das actividades da Parte I e da Parte II.

Para melhor fundamentarmos esta ideia, resolvemos verificar o número máximo de respostas incorrectas obtidas em cada actividade e os dados são os seguintes: a actividade A – até 3 respostas incorrectas, a actividade B – até 2 respostas incorrectas, a actividade C – até 3 respostas, a actividade D – até 6 respostas, a actividade E – até 2 respostas incorrectas e a actividade F – até 3. Assim, confirma-se a ideia que não se verificam diferenças significativas nos resultados obtidos na primeira e na segunda partes. A actividade D terá sido a mais exigente, talvez porque envolvia mais conhecimentos da parte das crianças e, talvez, pelo facto de esta ser uma actividade de transição em que as crianças passam de uma indução positiva para uma indução negativa da parte dos pais.

As não respostas podem ser dados importantes e aqui verificamos que a sua frequência aumentou na Parte II e cremos que este aumento se deve ao facto de a indução negativa posta em prática pelos pais transmitir alguma impaciência que, talvez, tenha deixado as crianças ansiosas e as possa ter levado a não verificar se tinham respondido a tudo.

O último dado que analisaremos para dar resposta ao objectivo em questão diz respeito a eventuais respostas corrigidas ou alteradas. Resolvemos fazer esta análise para verificar se, principalmente na Parte II em que a indução era negativa, as crianças tinham tendência a alterar as suas respostas por influência das mensagens que iam recebendo do pai. Os dados obtidos com esta análise mostram que a maioria (15 crianças em 23) não fez qualquer tipo de correcção às respostas dadas o que nos indica que, de uma forma geral, as crianças se mantinham seguras dos seus conhecimentos e que, apesar, de a comunicação com o pai influenciar no tempo que demoravam a concretizar as actividades e no seu estado de espírito, não afectou muito a auto-confiança que tinham nos seus conhecimentos. Por sua vez, as 8 crianças que corrigiram/alteraram respostas fizeram-no sempre nas actividades da Parte II, o que indica que houve crianças que se deixaram influenciar pelas mensagens do pai e ficaram com dúvidas relativamente às respostas.

- g. Verificar se o sexo da criança é uma variável a considerar no que diz respeito à influência que as mensagens não verbais exercem nas crianças.

Neste objectivo pretendemos verificar concretamente as diferenças que se apresentam entre meninos e meninas no que diz respeito à frequência de olhar espontâneo e ao

tempo ocupado a realizar as actividades. Através da análise das tabelas verificamos que, de uma forma geral, os meninos demonstram mais tendência a olhar espontaneamente para o pai do que as meninas, tanto na Parte I como na Parte II, o que se poderá justificar de diferentes formas: eles valorizam mais a presença do pai na concretização de algum trabalho; eles sentem-se mais inseguros e vão olhando para o pai para confirmar as suas respostas; os meninos são mais dependentes e as meninas mais independentes ou a educação dada aos meninos é mais exigente pela maior tendência que apresentam no que diz respeito à desordem e têm, por isso mesmo, mais receio de decepcionar os pais.

No que diz respeito ao tempo ocupado na realização das actividades, verificamos que os meninos parecem ter sido mais rápidos do que as meninas tanto na Parte I como na Parte II, o que vem confirmar a ideia generalizada que os meninos são mais impacientes e gostam de fazer tudo muito rápido. As meninas, por seu lado, são mais cuidadosas e perfeccionistas e preocupam-se muito com a qualidade do seu trabalho o que poderá justificar o facto de demorarem mais tempo.

Fizemos ainda mais duas análises envolvendo o sexo das crianças: uma relacionada com o número de respostas correctas, incorrectas e de não-respostas e outra com as respostas corrigidas/alteradas. Verificámos que são mais os meninos, de uma forma geral, a apresentar a totalidade das respostas correctas do que meninas mas que as meninas concentraram os seus erros na coluna do 1 (erro) enquanto que os meninos apresentaram um número considerável na coluna do 2 (erros). Não queremos dizer que os meninos da nossa amostra são mais inteligentes do que as meninas, parece-nos sim que eles costumam reagir melhor a este tipo de actividades. Apenas nas palavras cruzadas, que é uma actividade que associamos tradicionalmente aos meninos, foi aquela em que se saíram pior. Importa também referir que os erros das meninas se concentram mais nas actividades da Parte I, o que significa que os erros que cometeram foram devidos a algumas dúvidas, enquanto que os erros dos meninos se concentram bastante na Parte II, o que parece vir confirmar que talvez os meninos se tornem mais inseguros na presença dos pais e com o desejo de os agradar e o facto de receberem as mensagens negativas dos pais poderá tê-los afectado mais.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

CONCLUSÕES

Partindo da associação entre a informação recolhida através da revisão da literatura feita e da discussão dos dados obtidos através de processos metodológicos de investigação, procuraremos delinear algumas conclusões a que pudemos chegar com a humildade própria de um estudo de carácter descritivo. Um dos grandes intuitos que servem a investigação é a necessidade de sabermos sempre um pouco mais do que ontem, com a consciência que sabemos sempre um pouco menos do que amanhã. Sem a ambição de que o nosso estudo venha destrinçar os meandros da relação sócio-afectiva entre pais e filhos, ou que venha trazer a solução para que estes resolvam todos os seus problemas ou, sequer, que venha trazer uma temática nunca antes pensada. Temos, sim, a expectativa de contribuir para que se dê mais um passo em frente no sentido de ajudar a promover para que a relação entre pais e filhos se torne cada vez mais saudável e enriquecedora; uma relação que, como todas as relações, se antevê complexa e multifacetada. A relação sócio-afectiva entre pais e filhos tem facetas que ainda nem conhecemos e uma relação é algo que se constrói e se transforma diariamente, uns dias melhor, outros dias pior, diferente para cada interveniente e para cada relação, e, por isso mesmo, sempre original. Tendo em conta o que foi dito, facilmente compreendemos que não há soluções para algo em constante transformação e em constante construção e que é diferente em cada unidade. Quanto ao facto de não ser uma temática nunca antes pensada, é possível verificar, pela revisão da literatura feita, que já muitos autores e investigadores têm vindo a reflectir sobre esta relação, não concretamente sobre esta vertente já que cada um vai valorizando a vertente que mais se aproxima dos seus interesses, que foi o que nós também fizemos.

Este estudo desenhou-se a partir da crença na valorização da comunicação não verbal e do desafio de querer compreender de que forma esta se afirma na relação sócio-afectiva entre pais e filhos (uma das relações, que no contexto social e político actual, mais tem suscitado preocupações e receios). Serão os pais que não educam? Serão os filhos que não querem ser educados? O que é afinal esta *educação* de que todos falam?

Nós acreditamos na valência desta relação e na sua imensurável importância para todo o resto da nossa vida e foi também por isso que decidimos trabalhar sobre ela. Tal como já foi dito, este é um estudo descritivo em que nos concentrámos num grupo restrito de pais e de filhos e cujas conclusões se reportam, naturalmente, aos dados recolhidos através

dos instrumentos adoptados e aplicados ao referido grupo. Consente-nos acreditar que esta pesquisa sirva para facilitar a comunicação entre pais e filhos e ajude a consciencializar muitos pais sobre a importância que têm na vida dos seus filhos e para a necessidade de se aproximarem deles e de terem um papel mais activo na sua vida, no caso do nosso estudo, na sua vida escolar, que lhes ocupa uma grande parte da vida.

Estas conclusões estão delineadas em função das hipóteses de investigação que delineámos no capítulo da metodologia da investigação. Feitas todas as análises aos dados recolhidos com aplicação dos dois questionários, um aos filhos e outro aos pais, com a resolução da ficha de actividades elaborada e com o trabalho realizado no momento de encontro presencial, pensamos estar em condições de trabalhar as ditas hipóteses, que consistirão, no fundo, as linhas de conclusão a que gostaríamos de chegar e que se encontram, por isso mesmo, já formuladas em função dos dados recolhidos e não com um sentido hipotético.

- A. Tanto os pais como os filhos se mostraram, efectivamente, optimistas em algumas questões do seu envolvimento parental na vida escolar das crianças.

A hipótese inicialmente elaborada tinha na base diferentes noções relacionadas com a evolução do conceito de família, com o papel da mulher na sociedade e no mundo do trabalho e com um profundo sentimento de culpa que atormenta os pais hoje em dia. O conceito de família tem vindo a esbater-se, a fragmentar-se e, mesmo, a alargar-se. Todas as mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade, a instabilidade económica e profissional, a diminuição da qualidade de vida em função do aumento do nível de vida, a evolução tecnológica, o esbatimento da ideia de valores morais, de carácter e de conduta, entre outras, têm provocado na família crises sucessivas que têm sido difíceis de solucionar e de ultrapassar, deixando estas mazelas incalculáveis. Os pais têm cada vez menos tempo para estar com os filhos, para apoiá-los e acompanhá-los: trabalham cada vez mais horas, sem falar nas formações que têm de fazer para se actualizar e para acompanhar as exigências do mundo do trabalho; alguns pais chegam mesmo a ter dois empregos, a grande maioria das mães com filhos em idade escolar tem pelo menos um emprego fora de casa, muitas crianças crescem sozinhas, educam-se na estrada da vida sem referências nenhuma. Os pais têm consciência de tudo isto e vivem atormentados por um sentimento de culpa de que não se conseguem livrar. Em situações como as que lhes propusemos, de preencher um questionário em que reflectissem sobre a relação

sócio-afectiva que mantém com os filhos, os pais acabaram por ter alguma dificuldade em assumir alguns dados que a eles próprios muito preocupam. Alguns parecem ter-se deixado levar por uma esperança que os conduz; outros tiveram a ilusão de estar à altura das necessidades dos filhos, quando muitos nunca sequer perguntavam aos filhos se eram felizes. As crianças são, geralmente mais honestas e sinceras, visto que ainda não se vêem envolvidas em preconceitos, em princípios, em preocupações e responsabilizações. No entanto e em se tratando da relação que mantém com os pais, o que muito significa para eles, apercebemo-nos que algumas crianças acabaram por responder o que gostariam que fosse ou o que achavam que deveria ser, não correspondendo necessariamente à realidade.

Podemos dizer que tanto os pais como os filhos acabam por se deixar levar um pouco por aquilo que gostariam que fosse, por motivos diferentes, obviamente; mas, ainda assim, nota-se alguma discrepância entre as respostas de uns e outros. Este é, sem dúvida, um dos riscos que corremos na aplicação de questionários, e por isso é que nós considerámos importante servir-nos de outro instrumento que pudesse auxiliar-nos a comprovar alguns dados que fomos obtendo através do questionário. Principalmente, quando os assuntos a serem tratados envolvem os indivíduos directamente (as suas atitudes, os seus comportamentos, o seu carácter), e a reflexão sobre a sua forma de estar, eles têm alguma tendência a proteger-se, facto que também temos que ter em consideração. Sem dúvida, que a temática em estudo não deixa os indivíduos indiferentes, principalmente os pais que estão mais conscientes e informados de todas as polémicas que envolvem a relação sócio-afectiva entre pais e filhos. De uma forma geral, foi havendo algum consenso entre as respostas dadas por uns e por outros, e mesmo nestas acontecia que maior número de filhos tendessem a responder mais “Ambos” do que os pais. Estamos perante situações em que as crianças efectivamente gostariam de poder contar com ambos os pais, mas que na prática parece não acontecer. Ou, pode querer dizer que, dada a suspeita de que terão sido mais mães a responder ao questionário do que pais (a avaliar pela distribuição irregular que tivemos no MEP), estas tenderão a dar respostas mais globalizadas em situações mais gerais, avaliando toda a postura do pai (misturando a figura de pai com a figura de marido) – que continua a não se envolver nas tarefas doméstica como deveria e passa uma sensação de pouco envolvimento. No que diz respeito ao envolvimento directo na vida escolar dos filhos, um envolvimento que implica ajudar, apoiar, dedicar tempo, estar presente, a mãe lidera claramente. Na questão relativa ao facto de os pais irem à escola saber informações

sobre os filhos, 3 crianças afirmaram que “Nenhum” o faz, informação que não se confirmou no questionário dos pais, o que poderá indicar uma situação de camuflagem dos pais por uma questão de sentimento de culpa e que vem comprovar mais uma vez que os pais se apresentam, nestas situações, mais optimistas que os filhos, o que é natural, já que sentem que estão, de certa forma, a ser avaliados.

Dado que estas conclusões se reportam à amostra em que nos concentrámos e que os resultados não se destinam a ser generalizados, importa também referir tomarmos em consideração o meio em que a amostra se insere e, tendo em conta, as considerações que tecemos no momento da sua caracterização sócio-cultural, podemos dizer que o facto de os pais nem sempre estarem presentes poderá estar relacionado com o meio em que vivem. Como nos diz Seabra (2000): “O contexto de vida familiar das crianças oriundas destes meios [populares] têm fortes probabilidades de ser marcado por sentimentos de impotência e angústia face à escola, dado que as suas famílias não se sentem capazes de intervir eficazmente no jogo escolar” (2000: 73). Assim, alguns pais sentem-se pouco identificados com a escola o que poderá justificar um envolvimento menos acentuado na vida escolar dos filhos.

A fundamentação teórica deste trabalho deu-nos pistas que indicavam que os pais têm vindo a sofrer com as exigências que a sociedade cada vez mais impõe e com a necessidade de lutar cada vez mais para proporcionar uma vida tranquila aos seus filhos. Estas exigências e esta luta impedem-nos, muitas vezes, de estar presente na vida dos filhos e em momentos muito importantes, o que lhes traz um imenso sentimento de culpa. Este trabalho veio ajudar a demonstrar que a relação sócio-afectiva entre pais e filhos afecta muito os dois intervenientes e veio demonstrar que estes, tanto os pais como os filhos, alimentam algumas expectativas que acabam por deixar transparecer. De facto, os pais acabam por dar algumas respostas com base no que acham que é esperado deles e os próprios filhos respondem, por vezes, em função do que gostariam que fosse. Os filhos gostariam que ambos os pais estivessem sempre presentes na sua vida e, muito particularmente, na sua vida escolar, interessando-se por saber como correu o seu dia, ajudando a fazer os trabalhos de casa e a estudar para os testes, dirigindo-se à escola para conversar com o professor. Porém, na verdade, e este é um ponto em que os pais se mostraram muito decididos: é a mãe que se mostra mais presente na vida dos filhos, como veremos no ponto seguinte.

- B. A mãe ocupa, sem dúvida, um lugar central e muito participativo na vida escolar dos filhos.

Na fundamentação teórica deste trabalho parece ter ficado claro que a mãe continua a ter um papel central na vida do filho e, mais concretamente, no seu desenvolvimento, na sua personalidade, na sua auto-confiança, na sua capacidade relacional com os outros, entre outras coisas. É essencial para as crianças que a mãe esteja sempre presente e é nela que geralmente vêem a satisfação de grande parte da sua necessidade de afecto. A mãe continua a ser vista como aquela que dá amor, que fica com o filho quando ele está doente, que leva ao médico, que lhe dá banho, que lhe dá de comer, isto num momento em que a criança ainda é bastante dependente da mãe. No entanto, mais tarde, esta presença continua a manifestar-se de outra forma: no seu envolvimento na vida escolar dos filhos.

Através do nosso estudo viemos comprovar claramente que a mãe ocupa um lugar de destaque na vida dos filhos, não só pelas respostas que obtivemos nos questionários, mas também pelo número de mães que compareceram ao MEP. Nos questionários, a resposta “Mãe” posiciona-se sempre em primeiro lugar ou em segundo (quando “Ambos” é a resposta mais seleccionada). Principalmente, ao nível do envolvimento directo, relativamente à ajuda nos trabalhos de casa, à ajuda a estudar para os testes, ir buscar e ir levar à escola, a mãe ocupa um lugar central e é muito seleccionada tanto pelos filhos como pelos pais. O pai não parece assumir nenhum papel individualmente, assume apenas na resposta “Ambos”, em que a mãe também figura. No que diz respeito ao envolvimento indirecto, os filhos demonstram, pelas suas respostas, que apesar de ambos perguntarem como correu a escola, ou se fizeram os trabalhos de casa ou pelas notas, a mãe continua a fazer questão de estar presente diariamente e não apenas esporadicamente como parece acontecer com o pai.

Outra evidência deste cuidado das mães em estarem sempre muito presentes na vida dos filhos diz respeito ao número de pais e de mães que compareceram ao MEP, que se verificou profundamente desequilibrado: 20 mães e apenas 3 pais. Já foi referido neste trabalho que, geralmente, as mães desempenham profissões que lhes permitem alguma flexibilidade ao nível do horário e que por isso são elas que assumem o papel de encarregadas de educação e comparecem na escola para trocar informações com os professores. No entanto, no caso deste momento presencial, a investigadora estava

disponível também nos finais de tarde, de modo que fosse possível ajustar o horário aos pais e mães que têm uma profissão fora de casa e essa informação foi claramente enunciada no contacto telefónico para marcação do encontro. Apesar disso, foram, quase na totalidade, as mães que se disponibilizaram a aceitar o convite feito pela investigadora e que compareceram na escola, o que é o reflexo do que acontece no apoio dado ao filho.

- C. O pai foi mais referido no envolvimento indirecto do que no envolvimento directo e, mesmo assim, apenas integrado na figura “Ambos”, sem lhe ser dada muita relevância (nem nas questões relacionadas com a avaliação)

O pai parece insistir em ser um elemento pouco relevante na educação dos filhos. A única coisa que parece encarar como a sua grande responsabilidade é proporcionar o desenvolvimento económico da família, quando, na verdade, já não o faz sozinho visto que a maioria das mães já trabalha fora de casa para apoiar o sustento dos filhos. O pai não é menos capaz de cuidar dos filhos, assim como não é menos capaz de ajudar a mãe nas tarefas domésticas, mas, geralmente, esforça-se pouco por isso. Concretamente ao nível da relação com os filhos, não se esforça por diversificar as formas de se relacionar com eles e parece não querer envolver-se.

O pai começa a ser mais mencionado ao nível do envolvimento indirecto na vida escolar dos filhos, e principalmente porque aumentaram o número de respostas “Ambos”, enquanto que no envolvimento directo a sua figura quase que se dilui na figura da mãe. Isto significa que o pai é capaz de perguntar ao filho como correu a escola, se fez os trabalhos de casa ou perguntar pelas notas. Porém, quando se trata de ajudar a fazer os trabalhos de casa ou de ajudar a estudar para os testes, ou mesmo, de ir à escola saber informações sobre o filho, aí a figura do pai esbate-se.

Tradicionalmente, acreditava-se que o pai encerrava em si a autoridade e era uma figura de respeito para os filhos, era, geralmente, também o pai que aplicava os castigos quando as notas não eram tão boas. Daí que, ainda hoje, algumas pessoas acreditem que a preocupação do pai relativamente à vida escolar do filho esteja muito relacionada com a avaliação e as notas. No entanto, este estudo veio demonstrar que esta realidade se esbateu, o que reflecte duas consequências preocupantes: o pai, não só perdeu um

dos seus papéis por excelência na vida dos filhos (um dos poucos), assumindo agora a mãe também este papel como também está a afastar-se cada vez mais dos filhos.

- D. A cinesia foi claramente o sistema de comunicação não verbal mais usado, porém a comunicação tátil não foi o menos usado como tínhamos previsto, mas sim os gestos.

Neste estudo a comunicação não verbal veio cumprir duas das suas funções essenciais: a de substituir a linguagem verbal (pais e filhos comunicaram exclusivamente por intermédio de olhares, gestos, expressões faciais, toque, entre outros) e a de transmitir sentimentos e emoções (esta foi a mais difícil visto que é trair aquilo que realmente sentimos é muito complicado, e o que foi pedido aos pais foi que manipulassem os seus sinais de modo a transmitir aos filhos mensagens propositadas e completamente intencionais).

A cinesia faz parte, juntamente com o modo de falar, a proxémia e a concepção, estruturação e uso do tempo, dos quatro principais sistemas de comunicação não verbal, segundo Leathers. Todos temos consciência da quantidade de informação que conseguimos transmitir através das nossas posturas e movimentos corporais, bem como das expressões faciais. Através deles, os outros conseguem inferir a nossa idade, a nossa classe social, a nossa profissão, a relação que temos com as pessoas com quem nos relacionamos, entre outras coisas. Acreditamos que seja um dos sistemas mais expressivos e mais fortes, daí termos defendido que este seria o sistema mais usado pelos pais, o que veio a confirmar-se. Através da análise estatística que fizemos, verificámos que a cinesia foi o sistema mais usado pelos pais, tanto na primeira como na segunda partes, isto é, tanto para transmitir mensagens positivas como para transmitir mensagens negativas. Um simples sorriso é capaz de transmitir inúmeras sensações. Mas não foi só por parte dos pais que a cinesia recebeu destaque, também as reacções dos filhos se prendiam muito com este sistema. Na Ficha de análise (2) fizemos um registo dos comportamentos, posturas, expressões que os filhos mostravam, em resposta aos sinais emitidos pelos pais e apercebemo-nos que era também da cinesia que estes mais se serviam: na primeira parte e em resposta aos sinais positivos dos pais, as crianças mostravam-se confiantes sorrindo, mantendo uma postura recta e com a cabeça erguida, na segunda parte a sua preocupação ficou clara na sua postura cabisbaixa, com

uma expressão facial triste e, em alguns casos até envergonhada, com a cabeça apoiada na mão.

O modo como estabelecemos contacto físico com as outras pessoas pode dizer muito sobre nós e sobre as nossas emoções, isto é, sobre características da nossa personalidade e sobre sentimentos que nutrimos em determinadas circunstâncias. Acreditamos que a comunicação táctil é algo de mais íntimo e que muitas pessoas sentem dificuldade em demonstrar em público ou quando sabem que estão a ser observadas, visto que expõem muito de si. Foi esta a razão que nos levou a acreditar que este seria o sistema menos usado. Verificámos que tal não aconteceu, a comunicação táctil foi mais usada do que a proximidade ou os gestos. No entanto, o contacto físico reduziu-se a toques fortuitos nas mãos das crianças, geralmente quando era para chamar a sua atenção. É ainda importante referir que este sistema foi usado, essencialmente, na Parte I o que nos indica que serve maioritariamente para transmitir mensagens positivas.

Os gestos continuam a ser frequentemente encarados como marcadores do discurso ou como um apoio à comunicação não verbal, não tendo, por isso, recebido o destaque de alguns pais como merecia. A maioria dos pais não chegou a usá-lo uma única vez. Temos consciência que a variedade de gestos disponíveis (para usar independentemente do discurso verbal) não concorre com a variedade de posturas e de expressões faciais que a cinesia oferece, no entanto é necessário reconhecer aos gestos o seu valor.

E. As mensagens não verbais emitidas pelos pais não influenciaram no aproveitamento mas influenciaram na produtividade das crianças.

No momento de encontro presencial esperava-se que os pais fossem alterando o teor das mensagens não verbais que iam enviando aos filhos, de modo que pudessemos verificar se esta mudança influenciaria no aproveitamento e na produtividade da criança (conceitos que seriam medidos graças à ficha de actividades que a criança deveria realizar na presença do pai). O aproveitamento poderia ser medido através da correcção da ficha em que avaliaríamos o número de respostas correctas, incorrectas e de não-respostas na primeira e na segunda partes e através da identificação das respostas que foram corrigidas e alteradas, principalmente na Parte II. A produtividade poderia ser avaliada através da contabilização do tempo ocupado a concretizar as actividades em cada uma das partes.

As crianças demonstraram pela sua postura corporal e pelas suas expressões faciais, ou mesmo através de alguns gestos, que sentiram a mudança de atitude do pai e reagiram claramente a essa mudança. Quanto ao aproveitamento, não se registaram alterações significativas no número de respostas correctas e incorrectas da primeira parte para a segunda, os resultados estiveram bastante equilibrados, o que quer dizer que as crianças confiam nas suas capacidades e nos seus conhecimentos. Também é importante considerar que alguns pais poderão ter poucos conhecimentos de inglês, facto que será do conhecimento dos filhos e que implicará que eles não reconheçam nas mensagens do pai razões para alterarem as suas respostas. Os resultados obtidos pelas crianças foram muito satisfatórios e, curiosamente, a actividade em que se registaram os melhores resultados integrava as actividades da Parte II, em que a criança estaria sobre a influência de mensagens de carácter mais negativo por parte dos pais. Os melhores ou piores resultados parecem ter estado mais ligados à tipologia de exercício e, conseqüentemente, ao grau de exigência que se lhe impunha, do que à influência dos pais.

Quanto à produtividade, concluímos que as mensagens negativas do pai poderão justificar o facto de as crianças terem demorado muito mais tempo na concretização das actividades da Parte II do que das actividades da Parte I, o que nos indica que, independentemente de as crianças alterarem ou não respostas, tornam-se mais cuidadosas na realização das actividades: têm tendência a pensar melhor antes de responder, verificam as suas respostas antes de virar a folha, detêm-se a olhar para o pai diversas vezes confirmando se atitude negativa se mantém e procurando perceber o que estão a fazer mal. A diferença de tempo ocupado na realização das actividades da Parte I e na realização das actividades da Parte II foi muito diferente e a presença do pai e os sinais emitidos por ele justificam uma grande parte desta diferença.

F. A forma como pais e filhos se comportaram no momento de encontro presencial funciona como um forte indicador da qualidade da sua relação sócio-afectiva.

Há, sem dúvida, alguns elementos que nos levam a crer que a forma como os pais reagiram no MEP poderá ajudar a caracterizar a relação sócio-afectiva que mantêm com os filhos. Alguns pais pareciam agir naturalmente tanto na Parte I como na Parte II, o que indica uma relação próxima, com o pai muito presente e envolvido na vida do filho, sendo esta mais uma situação em que trabalham com um objectivo comum. Nas últimas

observações que fizemos relativamente à recolha e descrição de dados do Momento de Encontro Presencial, acabámos por deixar em aberto algumas questões que não gostaríamos de deixar sem resposta e que vamos, por isso mesmo, recuperar tendo em conta que se relacionam, precisamente, com a qualidade da relação sócio-afectiva entre pai/filho. Esta primeira conclusão a que chegámos, relativamente ao facto de os pais agirem naturalmente ou não à situação de ajudar os filhos a realizar esta ficha de actividades, sugere uma resposta à primeira questão que havíamos colocado: *será que o facto de as crianças reagirem naturalmente à presença do pai num contexto em que têm que concretizar uma tarefa de escola, nos permite já pensar que provavelmente estejamos perante um caso em que o pai é efectivamente presente e participativo em algumas facetas da vida escolar do filho, como na ajuda a fazer os trabalhos de casa ou a estudar para os testes?* A resposta a esta questão complementa a informação dada inicialmente: assim como o comportamento dos pais nos permite dizer se se sentem ou não confortáveis nesta situação de estar a ajudar os filhos, também a reacção dos filhos nos dá pistas neste sentido. Na verdade, apercebemo-nos que, para algumas crianças, este era mais um momento de trabalho com os pais como tantos outros que têm experienciado e, por isso, reagem de forma natural a ele e comunicam com os pais, como se fosse um trabalho. Por outro lado, algumas crianças mostravam algum desconforto com a presença dos pais, o que indica que não estão habituado a ter a ajuda deles ou sequer a tê-los presentes quando realizam as suas actividades.

Alguns pais demonstraram muita dificuldade em comunicar com os filhos, tanto na primeira como na segunda partes, isto é, não demonstraram nem sinais de carácter positivo, nem sinais de carácter negativo. Quanto aos sinais de carácter negativo, já foi referido neste trabalho, que alguns pais mostraram sentir receio de prejudicar o aproveitamento dos filhos e por isso não os levavam sequer a olhar para eles para não os desconcentrarem (não querendo com isto dizer que este é o único motivo que justifica esta dificuldade). Porém, relativamente aos sinais de carácter positivo, é difícil compreender porque é que os pais se inibiram de os demonstrar, a não ser que não estejam habituados a fazê-lo – sabemos que muitas crianças nem sabem o que é receber um incentivo dos pais e praticamente todas, no questionário, responderam que gostam de ser elogiadas pelos pais. Esta preocupação leva-nos a recuperar mais uma questão que antes colocámos: *Podemos considerar então que é mais fácil para alguns pais transmitir mensagens negativas? Ou será que alguns pais consideram que não há necessidade de incentivos quando os filhos estão a “portar-se bem”, apenas chamá-los à atenção ou*

repreendê-los quando não estão a fazer os exercícios correctamente? De facto, alguns pais tendem a não elogiar as conquistas e os sucessos dos filhos, com a mesma intensidade com que reprovam algumas falhas. No ponto 3.1.2 do capítulo II do enquadramento teórico podemos ler o testemunho de uma criança, como tantas outras, que reconhece e se preocupa antecipadamente com a reacção dos pais às notas que vai apresentar: a nota boa será rapidamente esquecida, enquanto que a nota negativa servirá para os pais lhe passarem um grande “ralhete”. Alguns dos pais que compareceram no MEP não propiciaram nem mesmo o contacto visual com os filho, chegando mesmo a haver situações em que praticamente não houve contacto visual entre pai e filho, o que vai de encontro a mais uma das questões que havíamos colocado: *não nos darão estas reacções alguma informação sobre a relação sócio-afectiva que os pais e os filhos da nossa amostra mantêm?* Sem dúvida que estes factos nos dizem muito sobre a relação em estudo, sobre a união ou afastamento que estes pais e filhos enfrentam.

Acreditamos que este estudo veio trazer um contributo ao estudo das relações sócio-afectivas entre pais e filhos: ficámos a conhecer como os elementos da nossa amostra se relacionam, sugerimos diferentes formas de os pais participarem na vida dos filhos, confirmámos a importância que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos pode na relação sócio-afectiva que os une, alertámos os pais para o impacto que o seu envolvimento tem na vida dos filhos, proporcionámos aos elementos da nossa amostra a possibilidade de explorar outras formas de comunicação com os seus filhos e ajudámos-os a perceber como a comunicação é um forte indicador da qualidade da relação que mantêm com os filhos. Acreditamos ter cumprido o nosso papel e ter concretizado os nossos objectivos, mas temos consciência que há muito mais a fazer nesta área e esperamos poder voltar a ela com mais tempo.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Todos os estudos acabam por enfrentar algum tipo de dificuldades, limitações ou constrangimentos que poderão prender-se com diversos tipos de questões e que se tentam solucionar ou contornar da melhor forma possível. Este estudo não será excepção e parece-nos importante descrever algumas das fragilidades que lhe reconhecemos.

A primeira destas dificuldades diz respeito ao facto de termos como objecto de estudo geral as relações humanas e sociais que por si só já são dotadas de considerável complexidade e subjectividade. Resolvemos citar J. Eduardo Carvalho (2002) que reflectiu também sobre este assunto:

“As situações são, no essencial, impossíveis ou difíceis de reproduzir; cada situação é uma situação quase única, determinada por circunstâncias históricas e sociais únicas. Por isso, as ciências sociais, em geral, não permitem uma compreensão do comportamento humano comparável à compreensão que as ciências naturais dão para o resto da natureza” (2002: 23).

Os fenómenos sociais não se podem fundamentar da mesma forma que os fenómenos naturais. Para além da subjectividade inerente à relação humana, temos ainda uma dose de subjectividade relacionada com a utilização do método da observação por parte da investigadora. Cada observador encerra em si os seus próprios interesses de investigação, as suas próprias concepções sobre as coisas, toda a informação que recolheu através da revisão da literatura, o seu estado de espírito no momento, do qual é impossível dissociar-se, entre outras coisas, o que irá implicar que enfatize alguns aspectos que lhe parecem relevantes naquele momento. Foi com base nesta preocupação que decidimos trabalhar as filmagens várias vezes e em diferentes momentos de forma a tentar minimizar os efeitos desta limitação, mas não podemos suprimir a subjectividade que está inerente ao observador, como ser humano que é, mesmo porque não há dois observadores iguais. Aproveitando esta referência à investigadora, desvendamos outra preocupação com que nos deparámos: o facto de a figura de investigadora deste estudo coincidir com a de professora das crianças inquiridas fez-nos pensar no impacto que este facto poderia ter tanto do ponto de vista da recolha de dados, como do ponto de vista do Momento de Encontro Presencial. O nosso receio, mais concretamente, é que, pelo facto de a investigadora já ser conhecida e de um contexto que implica nomeadamente avaliação, as crianças dessem respostas no questionário no sentido de tentar ajudar na investigação, isto é, responder o que

achavam que seria de esperar ou que, no momento de encontro presencial, as crianças vivessem uma ansiedade acrescida por temerem que a ficha de actividades fosse servir como um elemento de avaliação. Por outro lado, também temos que reconhecer que o facto de terem na sua frente, principalmente no MEP, uma pessoa conhecida poderá tê-los deixado mais tranquilos e confiantes e, relativamente aos pais, acreditamos que o facto de a investigadora ser também professora dos filhos, poderá tê-los funcionado também como um incentivo e, se não fosse assim, receamos que não teríamos tido tanta adesão.

Uma outra limitação de que temos consciência diz respeito à dificuldade de uma análise objectiva e científica do sistema de comunicação que nos propusemos estudar: a comunicação não verbal. O que procurámos fazer no Momento de Encontro Presencial foi que os pais se servissem de alguns sistemas da comunicação não verbal, que nos parecem mais facilmente observáveis (sempre conscientes de que é impossível registar todos os sinais emitidos, pois estamos permanentemente a comunicar) de forma consciente, intencional e com propósitos específicos. Assim, estamos plenamente conscientes, principalmente pelas características que lhes foram associadas (espontaneidade, involuntariedade e inconsciência nomeadamente) que dificilmente conseguiremos isolar todas as outras manifestações da comunicação não verbal que os pais involuntariamente exprimem e que podem de alguma forma contradizer as mensagens que estão a enviar conscientemente e propositadamente para atingir o objectivo que nós lhes propusemos.

Há, ainda, uma fragilidade relacionada com a amostra que já foi sendo sugerida anteriormente e que se relaciona com a validade externa do estudo (relativo à possibilidade de generalização dos resultados obtidos). Quando optámos pela técnica de amostragem não probabilística tínhamos consciência que iríamos enfrentar este problema, mas visto que o nosso objectivo não seria cumprido se nos limitássemos a um estudo de carácter quantitativo, a associação a este de uma vertente qualitativa forçou-nos a reduzir a percentagem de sujeitos da amostra, pois se o número fosse demasiado elevado tornaria a parte qualitativa do estudo arduamente morosa e trabalhosa para o tempo que tínhamos disponível para concluir o estudo. A dificuldade que parece conhecida e reconhecida no que diz respeito à associação dos dois métodos, a acrescentar à falta de experiência da investigadora na área da investigação poderá também constituir um problema. Não podemos ignorar também que a referida associação

de métodos implica um dispêndio de tempo e de custos que tem que ser ponderado e considerado.

A um nível mais concreto e até específico, conseguimos identificar algumas fragilidades no questionário que foi aplicado. Uma delas diz respeito ao facto das informações para a caracterização pessoal e profissional dos pais pedidas terem sido muito reduzidas. Limitámo-nos a perguntar a profissão, porém para uma caracterização dos pais teria sido importante perguntar também a idade e as habilitações académicas, que nesta fase consideramos que poderiam ser variáveis a considerar no nosso estudo. Consideramos também que talvez tivesse sido importante colocar alguma questão relacionada, por exemplo, com a participação ou não dos pais na Associação de Pais da escola, tendo em conta que esta é referida tanto por Joyce Epstein como por Don Davies nos seus modelos de envolvimento parental e que nos parece ser um elemento importante neste contexto a que os nossos questionários se dirigiam. Consideramos, também, como já foi referido e que não será necessário repetir, que algumas questões teriam que ser reformuladas para que se tornassem mais claras e que as instruções de preenchimento também não eram suficientemente claras, embora não nos tivesse parecido que os pais tivessem enfrentado muitas dúvidas no seu preenchimento. Talvez uma ou outra questão pudesse ser retirada, como por exemplo a questão 6, que dizia respeito à vida familiar da criança e que por isso na altura considerámos importante, mas que não se relaciona directamente com a escola, que é com o contexto que estivemos a trabalhar. Já relacionado com a recolha e descrição de dados, enfrentámos uma preocupação que se prendia com o facto de grande parte das nossas variáveis serem praticamente todas nominais o que impossibilita, de certa forma, da aplicação de alguns testes importantes. Por seu lado, a dimensão da amostra parece ter-nos limitado também, em alguns momentos da análise estatística, nomeadamente no que diz respeito à aplicação do teste do qui-quadrado, em que a dimensão da amostra é determinante. Apesar de já termos reconhecido que, tendo em conta a necessidade de usar diferentes instrumentos de recolha de dados e, mais concretamente, de um Momento de Encontro Presencial, fez com que a nossa amostra tivesse que ser mais reduzida. Aproveitando a referência ao MEP, já reconhecemos que não conseguimos isolar todas as variáveis parasitas, tais como o tempo e o espaço que foram diferentes para os vários momentos, o que teremos de considerar uma fragilidade. Mas também já admitimos que este é um estudo descritivo e não experimental e que não é nosso objectivo generalizar os resultados que obtivermos a toda a população o que, de certa forma, nos liberta um pouco desta pressão.

Consideramos que seja um bom sinal o facto de termos capacidade de espírito crítico sobre o nosso próprio trabalho e de termos a humildade de reconhecer que podíamos ter feito melhor, pois isto é sinal que evoluímos e que nos tornámos mais exigentes relativamente ao trabalho que realizámos.

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel (org.) (2001) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ARGYLE, Michael (1988). *Bodily Communication*. USA: International Universities Press, Inc.
- AUSLOOS, Guy (1996). *A competência das famílias: tempo, caos, processo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- AXTELL, Roger E. (1998). *Gestures. The DO's and TABOOS of body language around the world*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- AZEVEDO, Rosa Maria Alves Baptista de Sousa (1998). *Activação dos Processos Cognitivos e Metacognitivos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARBOSA, Luís Marques (2000). *Da relação afectiva à relação pedagógica: livro de apoio: análise da acção educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- BARLOW, Michel (1977). *Notas e Resultados escolares*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- BELL, Judith (2005). *Doing your research project: a guide for first time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press.
- BELMONTE NIETO, Manuel (2002). *Enseñar a investigar: orientaciones prácticas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BETTELHEIM, Bruno (1989). *Bons pais: o sucesso na educação dos filhos*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- BORNSTEIN, Marc H. (1995). *Handbook of parenting*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

- BRIGGS, Dorothy Corkille (1986). *Criança feliz: o desenvolvimento da auto-confiança*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRITO, Carlos (1991). *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- BRYMAN, Alan & CRAMER, Duncan (1993). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- BUCK, J. M. de (1961). *Pais desajustados, filhos difíceis*. Rio de Janeiro: Agir Editora.
- BUCKLEY, Belinda (2003). *Children's communication skills: from birth to five years*. London: Routledge.
- BURGOON, Jude & SAINE, Thomas (1978). *The Unspoken Dialogue. An Introduction to Nonverbal Communication*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- CANÁRIO, Rui, ROLO, Clara & ALVES, Mariana (1997). *A parceria Professores/Pais na construção de uma escola do 1º ciclo: estudo de caso*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CARDOSO, Paula Teresa Mendes e Sousa Teixeira (1994). *A aprendizagem por vias problematizantes como meio de activação do desenvolvimento cognitivo do aluno*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARMO, Hermano Duarte de Almeida & FERREIRA, Manuela Malheiro Dias (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, José Eduardo (2002). *Metodologia do trabalho científico: "saber-fazer" da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- CERVERA ORTEGA, Susana & GORTÁZAR AZAOLA, Ana (1989). *A criança e o seu ambiente*. Lisboa: Verbo.

- CESTERO MANCERA, Ana Maria (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- CESTERO MANCERA, Ana Maria (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Editorial Edinumen.
- COCHRAN, Moncrieff [et al.](1993). *Extending families: the social networks of parents and their children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COELHO, Inês de Paiva (2007). *Género e envolvimento parental na escola: implicações para a educação de adultos*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 41-3, 359-373.
- Comissão da Condição Feminina (1981). *Os filhos*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- CORRAZE, Jacques (1988). *Les communications non-verbales*. Paris: Press Universitaires de France.
- COSNIER, Jacques; BERRENDONNER, Alain; COULON, Jacques & ORECCHIONI, Catherine (1982). *Les voies du langage: communications verbales, gestuelles et animales*. Paris: Dunod.
- COSTA, Ana Maria Bénard da [et al.] (1998). *Formulários utilizados na caracterização do aluno no seu contexto familiar, escolar e social e na elaboração do programa educativo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COTRIM, Célia Maria Nunes Agostinho Pedro (2001). *A evolução do discurso do professor de inglês ao longo do ano de prática pedagógica no contexto de sala de aula (Volume I)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- CRÓ, Maria de Lurdes (1998). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico* [Texto policopiado]: coordenadas de análise do processo de ativação do desenvolvimento cognitivo numa perspectiva de formação integral e progressiva da personalidade da criança. Aveiro: M. Brás.

- CRUZ, José F., GONÇALVES, Rui Abrunhosa & MACHADO, Paulo P.P. (orgs.) (1989). *Psicologia e educação: investigação e intervenção: actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- DAVIES, Don; MARQUES, Ramiro & SILVA, Pedro (1993). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIS, Flora (1979). *A Comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus Editorial.
- DELAUNAY, Alice (1976). *Lettre aux parents dépassés*. Toulouse: Privat.
- DOTTRENS, Robert (1974). *A criança na escola*. Porto: Livraria Civilização-Editora.
- DWIVEDI, Kedar Nath (ed.) (1997). *Enhancing parenting skills: a guide book for professionals working with parents*. Chicester: John Wiley.
- EDGE, Patrícia (1998). *Manual dos pais*. Lisboa: Editorial Aster.
- EHRENSAFT, Diane (1997). *Spoiling Childhood: How well-meaning parents are giving children too much – but not what they need*. New York: The Guilford Press.
- EPSTEIN, Joyce L.; COATES, Lucretia; SALINAS, Karen Clark; SANDERS, Mavis G. & SIMON, Beth S. (1997). *School, Family and Community Partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- EWE, Rainer; FALK, Ingrid & KASE, Gunter (1977). *Verhalten ändern in der Familie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- FAST, Julius (1970). *A linguagem do corpo*. Lisboa: Edições 70.
- FERNANDES, Eugénia Maria Ribeiro Pereira (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Universidade do Minho.

- FIGUEIREDO, Daniela (2003). *A perspectiva das famílias acerca dos seus maiores problemas*. Horizontes Sociais, Nº 3, 23-33.
- FLEMING, Manuela (1993). *Adolescência e autonomia: o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Afrontamento.
- FLORES, José Varela (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora.
- FRANÇOIS, Frédéric (1990). *La Communication Inegale: heurs at malheurs de l'interaction verbale*. Lausanell: Delachaux et Niestlé S.A.
- GOLOMBOK, Susan (2000). *Parenting: What really counts?* London: Routledge.
- GOMES-PEDRO, João Carlos (coord.) (1995). *Bebé XXI: criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GÓMEZ MASDEVAL, Maria Teresa [et al.] (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Rio Tinto: ASA.
- GONÇALVES, Irene da Purificação (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: IPC.
- HALL, Edward T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água.
- HARKNESS, Sara & SUPER, Charles M. (eds.) (1996). *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press.
- HAWLEY, Theresa (1998). *Ready to succeed: the lasting effects of early relationships*. Washington (DC): Zero to Three.
- HERBERT, Martin (1996). *Bonding: infantile and parental attachments*. Leicester: The British Psychological Society.

- HERBERT, Martin (1996). *Setting limits: promoting positive parenting*. Leicester: The British Psychological Society.
- HOGHUGH, Masud & LONG, Nicholas (eds.) (2004). *Handbook of parenting: Theory and research for practice*. London: Sage Publications.
- HOLDITCH, Lesley (1992). *Compreendendo seu filho de 5 anos*. Rio de Janeiro: Imago.
- HONORÉ, Serge (1980). *Os pais e a escola: uma colaboração necessária e difícil*. Lisboa:Morais.
- KENDON, Adams; HARRIS, Richard M. & RITCHIEKEY, Mary (eds.) (1975). *Organization of behavior in face-to-face interaction*. The Hague: Mouton.
- LANDSHEERE, Gilbert de & DELCHAMBRE, Andre (1967). *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Paris: Fernand Nathan.
- LEACH, Edmund Ronald (1992). *Cultura e comunicação: a lógica da conexão dos símbolos: introdução ao uso da análise estruturalista em antropologia social*. Lisboa: Edições 70.
- LEATHERS, Dale G. (1997). *Successful Nonverbal Communication: principles and applications [3.ed]*. Boston: Allyn and Bacon.
- LERNER, Claire & DOMBRO, Amy Laura (2000). *Learning & Growing together: understanding and supporting your child's development*. Washington DC: Zero to Three.
- LIMA, Fernando Melo (1998). *A intercomplementaridade Escola-Família*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LOBERA, Joaquín & PAYÁ, Mary Sol (1996). *A saúde familiar*. Porto: Porto Editora.

- MACBETH, Alastair (1984). *The child between: report on school-family relations in the countries of the European community*. Brussels: Comission of the European communities.
- MACDONALD, Kevin B. (1988). *Social and personality development: an evolutionary synthesis*. New York: Plenum.
- MAKARENKO, Anton (1976). *O livro dos pais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MAROCCO, Glauco (não consta). *A democracia na escola*. Lisboa: Moraes Editores.
- MARQUES, Ramiro (1992). *A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional*. Évora: AEPEC.
- MARQUES, Ramiro (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Asa Editores.
- MARTÍN, Luís Fernando Vilchez; ARENAS, Jorge Cujo & TORREJÓN, Mercedes Blasco (2007). *Análisis de aspectos emocionales en las relaciones padres-hijos, mediante la aplicación de pruebas específicas*. Educadores, Año 49, Nº 224, Vol. 54, 557-571.
- MATOS, A. Costa & PIRES, J. Vargas (1994). *Escola, Pais e Comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Publicações Politema.
- MAUCO, Georges (1975). *A Educação afectiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MEAD, Margaret (1979). *Le fosse des générations*. Paris: Denoel-Gauthier.
- MELLOR, D. H. (ed.) (1990). *Ways of communicating*. Cambridge: University Press.
- MENDEL, Gérard (1973). *Para descolonizar a criança*. Lisboa: Dom Quixote.

- MILLER, Lisa (1993). *Compreendendo seu filho de 8 anos*. Rio de Janeiro: Imago.
- MOURA, Ana (tradução) (1974). *A educação da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MUSGROVE, Frank (2001). *Família, Educação e Sociedade*. Porto: RÉS-Editora, Lda.
- NASCIMENTO, Inês & COIMBRA, Joaquim Luís (2001/2002). *As Lições da Experiência: A Relação Pais-Filhos e a Transmissão Intergeracional do Significado do Trabalho e da Parentalidade*. Cadernos de Consulta Psicológica, Nºs 17-18, 95-107.
- NÉRICI, Imídeo G. (1977). *Lar, Escola e Educação*. Brazil: Editora Atlas.
- NEVES, Isabel Pestana (1991). *Práticas Pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências* [Texto policopiado]. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ODENWALD, Robert (1973). *O mundo dos nossos filhos*. Lisboa: Aster.
- PAWL, Jeree H. & SAINT JOHN, Maria (2000). *How you are is as important as what you do... in making a positive difference for infants, toddlers and their families*. Washington (DC): Zero to Three.
- PEREIRA, Ana Isabel de Freitas *et al.* (2003). *Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola (QEPE-VPr)*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 37, Nº 2, 109-132.
- PESTANA, Maria Helena & GAGEIRO, João Nunes (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PILLEMER, Karl A. & McCARTNEY, Kathleen (1991). *Parent-child relations throughout life*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.

- PIRES, António (2001). *Crianças (e pais) em risco*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- POROT, Maurice (1970). *A Criança e as Relações Familiares*. Porto: RÉS-Editora.
- POSTIC, Marcel (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- PULPILLO RUIZ, Ambrósio J. (1982). *La participation de los padres en la escuela*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- REDER, Peter & LUCEY, Clare (eds.) (1995). *Assessment of parenting: psychiatric and psychological contributions*. London: Routledge.
- REINHARDT, Jean-Claude (1991-92). *Interactions corporelles mere/garçon et absence du père*. Bulletin de Psychologie, 404, 113-121.
- RIBOLZI, Luisa (1988). *Sociologia educacional y escolar*. Madrid: Narcea.
- RONDAL, Jean Adolphe (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Pierre Mardaga. (CF-27-26)
- ROSSI, Alice S. & ROSSI, Peter Henry (1990). *Of human bonding: parent-child relations across the life course*. New York: Aldine de Gruyter.
- SÁ, Eduardo (1995). *Más maneiras de sermos bons pais. As crianças, o pensamento e a família*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- SÁ, Eduardo (1999). *Manual de instruções para uma família feliz*. Lisboa: Fim de Século Edições Lda.
- SÁ, Virgínio Isidro Martins de (2003). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

- SALOMÉ, Jacques (1993). *Papá, mamã, escutem-me com atenção: para compreender as diferentes linguagens da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SAMPAIO, Daniel (2001). *Inventem-se Novos Pais*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- SAMPAIO, José Maria Teles (1997). *Parceria na Gestão Escolar* [Texto policopiado]: *atitudes dos professores perante uma gestão participada*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTIAGO, Rui A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, Belmira Rodrigues de Almeida (1997). *A participação dos pais na sala de aula: uma abordagem curricular instituinte e uma dimensão supervisiva nas funções do professor*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, José Amaral dos (1994). *A participação dos pais na escola: factores facilitadores do envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SARAIVA, Anabela (1998). *Activação do Desenvolvimento Psicológico* [Texto policopiado]: *a inclusão da criança deficiente auditiva ou surda no jardim de infância/escola...* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHAFFER, H. Rudolph (2002). *Decidir sobre as crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SCHAFFER, H. Rudolph (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SCHIEFELBUSCH, Richard L. & PICKAR, Joanne (1984). *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.

- SEABRA, Teresa (2000). *As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados*. Forum Sociológico, Nºs 3/ 4 (2ª série), 71-93.
- SEGERSTRÅLE, Ullica & MOLNAR, Peter (eds.) (1997). *Nonverbal Communication: where nature meets culture*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SERON, Claude [et al.] (2002). *Miser sur la competence parentale: approche systémique dans le champ social et judiciaire*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- SILVA, Maria Dulce Lobo Alves de Sá Marques da (1994). *Relação Escola/Família: um programa de intervenção ecológica*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SIMULA, Suely M. Keppe (1990). *Novas perspectivas na educação infantil*. São Paulo: Proton.
- SKYNNER, Robin & CLEESE, John (1983). *Famílias... e como (sobre)viver com elas*. Porto: Afrontamento.
- SNAREY, John (1993). *How fathers care for the next generation: a four-decade study*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- SOCHA, Thomas J. & STAMP, Glen H. (eds.) (1995). *Parents, Children, and Communication: frontiers of theory and research*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SOUSA, Francisco Herculano (2005). *A Participação dos Pais na Escola*. Revista Sonhar, Nº 1, Vol. I, 75-97.
- SPOCK, Benjamin (1988). *Preparar os filhos para os novos tempos*. Lisboa: Difusão Cultural.

- STEARNS, Peter Nathaniel (2003). *Anxious parents: a history of modern childrearing in America*. New York: New York University Press.
- SULLEROT, Evelyne (1993). *Que pais? Que filhos?* Lisboa: Relógio d'Água.
- TAVARES, José (ed.) (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- TORRESCASANA, José Maria (1989). *Nascimento e Infância*. Lisboa: Verbo.
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio (1998). *Cómo desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: Editorial EOS.
- VIEIRA, Cristina Maria Coimbra (2004). *Educação familiar e desenvolvimento do género: Reflexões em torno de algumas práticas diferenciais em função do sexo da criança*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, Nº 1, 2, 3, 49-84.
- VIEIRA, Flávia; BRANCO, Graça; Marques, Isabel; SILVA, Jacques da; MOREIRA, Maria Alfredo & SILVA, Marlene da (orgs.) (1999). *Educação em Línguas Estrangeiras: investigação, formação, ensino. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- VILHENA, Graça & SILVA, Maria Isabel Lopes da (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VILLAS-BOAS, Maria Adelina (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: trabalhos de casa para desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- VINCENT, Carol (1996). *Parents and Teachers: power and participation*. London: Falmer Press.
- WEIL, Pierre & TOMPAKOW, Roland (1980). *O corpo fala*. Petrópolis: Vozes.

- WILLIAM, C. Menninger [et al.] (1976). *Problemas entre pais e filhos: como resolvê-los*. São Paulo: Ibrasa.
- WINNICOTT, Donald Woods (1995). *Conversas com os pais*. Lisboa: Terramar.

Anexos

Relação sócio-afectiva pai/filho - Pré-teste

QUESTIONÁRIO

Como é a tua relação com os teus pais?

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação na área da Psicologia da Educação, mais concretamente na dimensão da Activação do Desenvolvimento Psicológico. A sua principal finalidade é a de conhecer um pouco da tua relação com os teus pais, fazendo-te reflectir sobre ela.

Este questionário é dirigido a alunos do 4º ano a frequentarem o Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular.

As tuas respostas são fundamentais para a concretização deste estudo, por isso peço-te que sejas sincero nas tuas respostas. Este questionário será respondido anonimamente, pelo que ninguém saberá quais foram as tuas respostas. Não deves escrever o teu nome em nenhuma das folhas. Todas as informações recolhidas são confidenciais.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Responde a todas as perguntas com sinceridade.

A tua mãe- Profissão da mãe: _____

O teu pai- Profissão do pai: _____

1. Os teus pais perguntam-te como correu a escola? Sim ☐ Não ☐
2. Quantas vezes por semana?
 - a) Todos os dias ☐
 - b) Quase todos os dias ☐
 - c) Só às vezes ☐
 - d) Quase nunca ☐
 - e) Nunca ☐

3. Os teus pais perguntam-te se fizeste os trabalhos de casa? Sim ☐ Não ☐
4. Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa? Sim ☐ Não ☐
5. Quantas vezes por semana?
 - a) Todos os dias ☐
 - b) Quase todos os dias ☐
 - c) Só às vezes ☐
 - d) Quase nunca ☐
 - e) Nunca ☐
6. Costumas jantar todos os dias com os teus pais? Sim ☐ Não ☐
7. Quem te vem trazer à escola? Mãe ☐ Pai ☐
8. O que te diz quando te vem deixar à escola? _____
9. Quem te vem buscar à escola? Mãe ☐ Pai ☐
10. O que te diz quando te vem buscar à escola? _____
11. Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes? Sim ☐ Não ☐
12. Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas? Sim ☐ Não ☐
13. Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas? Sim ☐ Não ☐
14. Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas? Sim ☐ Não ☐
15. Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais? Sim ☐ Não ☐
16. Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais? Sim ☐ Não ☐
17. Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?
Sim ☐ Não ☐
18. Os teus pais vem à escola saber informações sobre ti...
muitas vezes ☐ poucas vezes ☐ nunca ☐
19. É importante para ti que os teus pais te admirem e elogiem? Sim ☐ Não ☐
20. O que te lembras do teu 1º dia de aulas? _____

FICHA DE ACTIVIDADES

Pré-teste - Estas actividades não contam para a tua avaliação. Tenta responder a tudo.

Months of the year

a) Complete the words with the letters missing and organize the months of the year.

M _ R _ H

1. _____

J U _ E

2. _____

J _ N _ A R _

3. _____

O _ T O _ E _

4. _____

F _ B _ _ A _ Y

5. _____

D _ _ E _ B _ R

6. _____

N _ _ E M _ _ R

7. _____

A _ _ I L

8. _____

A _ G _ _ T

9. _____

M _ Y

10. _____

J _ _ Y

11. _____

S E _ _ E _ B E _

12. _____

My House

b) Match the pictures with their corresponding words.



Living room

Garden

Bathroom



Kitchen

Bedroom



Relação sócio-afectiva pai-filho

QUESTIONÁRIO AOS FILHOS

Como é a tua relação com os teus pais?

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação na área da Psicologia da Educação, mais concretamente na dimensão da Activação do Desenvolvimento Psicológico. A sua principal finalidade é a de conhecer um pouco a tua relação com os teus pais, fazendo-te reflectir sobre ela.

Este questionário é dirigido a alunos do 4º ano a frequentarem o Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular.

As tuas respostas são fundamentais para este estudo, por isso peço-te que sejas sincero; ninguém saberá quais foram as tuas. Não deves escrever o teu nome em nenhuma folha.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Responde a todas as perguntas com sinceridade.

A tua mãe- Profissão da mãe: _____

O teu pai- Profissão do pai: _____

21. Os teus pais perguntam-te como correu a escola?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

22. Quantas vezes por semana?

Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre

23. Os teus pais perguntam-te se fizeste os trabalhos de casa?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

24. Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

25. Quantas vezes por semana?
Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre
26. Costumas jantar todos os dias com os teus pais?
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐
27. Quem te vem trazer à escola?
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Outra pessoa ☐ Quem? _____
28. Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem trazer à escola?
Sim ☐ Não ☐ O quê? _____
29. Quem te vem buscar à escola?
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Outra pessoa ☐ Quem? _____
30. Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem buscar à escola?
Sim ☐ Não ☐ O quê? _____
31. Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐
32. Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐
33. Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas? Sim ☐ Não ☐
34. Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas? Sim ☐ Não ☐
35. Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais? Sim ☐ Não ☐ A quem? Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐
36. Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais? Sim ☐ Não ☐
37. Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐
38. Os teus pais costumam vir à escola saber informações sobre ti?
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐
39. Com que frequência?
Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre
40. É importante para ti que os teus pais te elogiem? Sim ☐ Não ☐
Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

Relação sócio-afectiva pai-filho

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação na área da Psicologia da Educação, mais concretamente na dimensão da Activação do Desenvolvimento Psicológico. A sua principal finalidade é a de conhecer um pouco a relação afectiva que mantém com o seu filho/ a sua filha. Este questionário é dirigido aos pais dos alunos do 4º ano da escola do 1º CEB da Barra e da escola do 1º CEB da Marinha Velha a frequentarem o Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular.

As suas respostas são fundamentais para a concretização deste estudo, por isso agradeço que seja o mais sincero/a possível nas suas respostas. Todas as informações recolhidas são confidenciais. Para esta fase do trabalho não é importante saber o que respondeu o filho ou a filha e a mãe ou o pai, mas sim o que de uma forma geral foi respondido pelos pais e filhos sujeitos a questionário.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Agradeço que responda a todas as perguntas com sinceridade. Para tornar mais simples a leitura e compreensão das questões vamos usar apenas a expressão - seu filho - quer se trate de menino ou de menina.

41. Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

42. Quantas vezes por semana?

Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre

43. Costuma perguntar ao seu filho se fez os trabalhos de casa?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

44. Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

45. Quantas vezes por semana?

Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre

46. Janta todos os dias com o seu filho?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

Porquê? _____

47. Quem costuma levar o seu filho à escola?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Outra pessoa ☐ Quem? _____

48. Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando se despede dele na entrada da escola?

Sim ☐ Não ☐ O quê? _____

49. Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Outra pessoa ☐ Quem? _____

50. Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando o vai buscar à escola?

Sim ☐ Não ☐ O quê? _____

51. Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

52. Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

53. Costuma premear o seu filho quando ele tem boas notas?

Sim ☐ Não ☐

54. Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?

Sim ☐ Não ☐

55. O seu filho costuma contar-lhe tudo o que se passa com ele na escola?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

56. Costuma ir à escola saber informações sobre o seu filho?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

57. Com que frequência? Nunca 1 2 3 4 5 6 Sempre

58. Costuma elogiar o seu filho?

Pai ☐ Mãe ☐ Ambos ☐ Nenhum ☐

a. Profissão da mãe: _____ Profissão do pai: _____

b. Estaria disponível para se dirigir à escola para a realização de uma actividade com o seu filho? Sim ☐ Não ☐

❖ Qual seria a sua disponibilidade? _____

❖ Contacto: _____

Estas actividades não contam para a tua avaliação. Tenta responder a tudo.

A. Choose the right word for each picture.

Escolhe a palavra correcta para cada imagem.

1.



- a) Hippo
- b) Rhino
- c) Crocodile

6.



- a) Riding
- b) Diving
- c) Surfing

2.



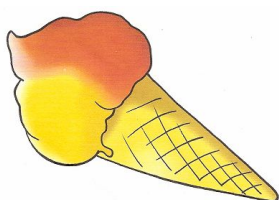
- a) Swimming
- b) Riding
- c) Diving

7.



- a) Bug
- b) Frog
- c) Hippo

3.



- a) Cookies
- b) Cake
- c) Ice-cream

8.



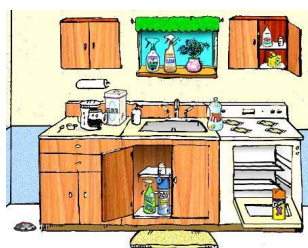
- a) It's windy.
- b) It's snowy.
- c) It's sunny.

4.



- a) Juice
- b) Coke
- c) Milk

9.



- a) Bedroom
- b) Kitchen
- c) Living room

5.



- a) Apple
- b) Pear
- c) Juice

10.



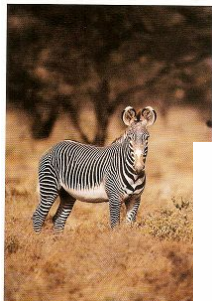
- a) Pencil
- b) Ruler
- c) Rubber

B. Match the pictures in column A with the words in column B.

Liga as imagens da coluna A com as palavras da coluna B.

A

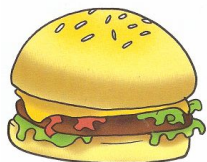
B



a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)



h)



i)



j)

1. Hamburger

2. Tennis

3. Pear

4. Zebra

5. Book

6. Baseball

7. Cow

8. Swimming

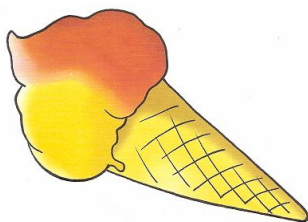
9. Bedroom

10. Hippo

C. Say if the sentences are True (☺) or False (☹).

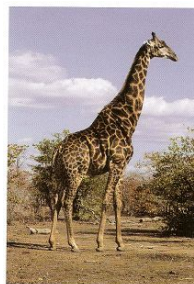
Diz se as frases são verdadeiras ou falsas.

1.



It is a chicken. _____

2.



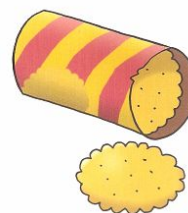
It is a giraffe. _____

3.



He is swimming. _____

4.



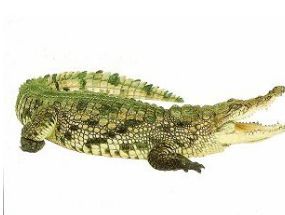
It is an ice-cream. _____

5.



It is the bathroom. _____

6.



It is a crocodile. _____

7.



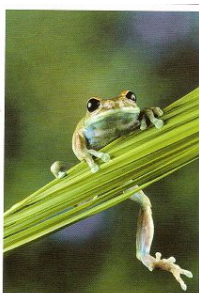
It is an orange. _____

8.



It is sunny. _____

9.



It is a frog. _____

10.

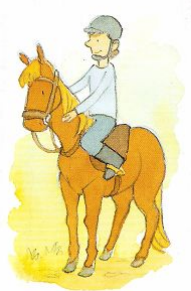


She is diving. _____

D. Fill in the blanks with the missing letters.

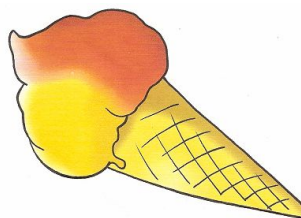
Completa os espaços com as letras que faltam.

1.



R _ D _ N _

2.



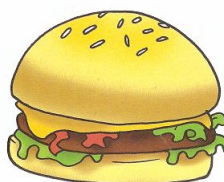
I _ E - C R _ A _

3.



C _ I _ K E _

4.



H _ M B _ R G _ R

5.



_ I V _ N _

6.



H _ P _ O

7.



B _ D R _ O _

8.



S _ I M _ I _ G

9.



C _ W

10.



C _ O C _ D I _ E

E. Group the followings words.

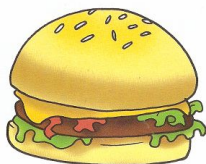
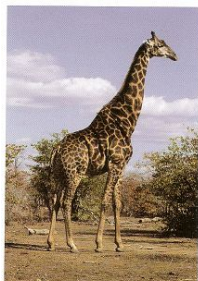
Agrupa as seguintes palavras.

Ice-cream	Snake	Cookies	Swimming
Crocodile	Baseball	Cake	Hippo
Surfing	Strawberry	Lion	Basketball
Milk	Antelope	Riding	

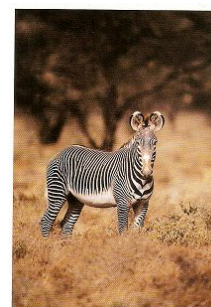
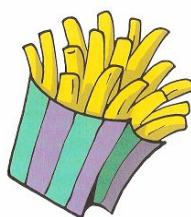
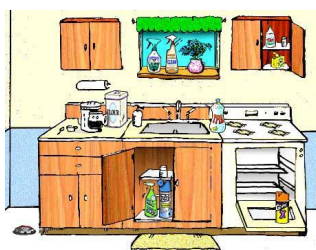
FOOD	ANIMALS	SPORTS



F. Find the words corresponding to these pictures in the word soup.
Encontra as palavras correspondentes ás imagens na sopa de letras.



G	I	R	A	F	F	E	N	M	O
T	P	I	G	T	M	H	S	D	S
A	F	O	O	T	B	A	L	L	U
H	J	E	M	E	E	M	U	W	R
J	K	L	Y	N	D	B	X	Z	F
U	X	Z	C	N	R	U	T	E	I
I	Y	R	S	I	O	R	M	B	N
C	H	K	L	S	O	G	M	R	G
E	J	P	Z	U	M	E	T	A	W
O	C	H	I	P	S	R	B	N	U
C	H	I	K	I	T	C	H	E	N



Ficha de análise (1)

momento de encontro presencial entre pai/filho

Código de identificação:

1. Sexo da criança:

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Quem acompanhou a criança neste momento?

Pai ☐

Mãe ☐

3. Com que frequência é que os sistemas de comunicação não verbal são usados pelos pais para induzir reacções nos filhos?

2 momentos Sistemas de com. ã verbal	Parte I Indução positiva	Parte II Indução negativa	Total
Olhar (função da atenção, função afectiva...)			
Cinesia (movimentos e posturas corporais)			
Cinesia (expressões faciais)			
Proxémia (uso do espaço; distância)			
Gestos (com as mãos...)			
Comunicação táctil			

4. A criança olha para o pai? Com que frequência?

2 momentos Olhar da criança	Parte I Indução positiva	Parte II Indução negativa	Total
A criança olha espontaneamente			

Ficha de análise (2)

momento de encontro presencial entre pai/filho

Código de identificação: _____

1

Actividade do MEP:

avaliação quantitativa das respostas dadas.

A. Escolhe a palavra correcta para cada imagem.

Resp. correctas: ____/10	Resp. incorrectas: ____/10
Não resp.: ____/10	

B. Liga as imagens da coluna A com as palavras da coluna B.

Resp. correctas: ____/10	Resp. incorrectas: ____/10
Não resp.: ____/10	

C. Diz se as frases são verdadeiras ou falsas.

Resp. correctas: ____/10	Resp. incorrectas: ____/10
Não resp.: ____/10	

D. Completa os espaços com as letras que faltam.

Resp. correctas: ____/10	Resp. incorrectas: ____/10
Não resp.: ____/10	

E. Agrupa as seguintes palavras.

Resp. correctas: ____/15	Resp. incorrectas: ____/15
Não resp.: ____/15	

F. Encontra as palavras correspondentes às imagens na sopa de letras.

Resp. correctas: ____/10	Resp. incorrectas: ____/10
Não resp.: ____/10	

¿ Houve respostas corrigidas/alteradas?

Sim ☐ Qual(ais)? _____ Não ☐

2

1. Como reage a criança/que sinais emite em resposta aos estímulos do pai na Parte I?

2. Como reage a criança/que sinais emite em resposta aos estímulos do pai na Parte II?

3. Com que frequência é que a criança olha para o pai espontaneamente?

Olhares Partes	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Parte I								
Parte II								

4. Observações importantes:

Tabelas de frequência das variáveis dos questionários

Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	8	23,5	23,5	23,5
	Ambos	21	61,8	61,8	85,3
	Nenhum	3	8,8	8,8	94,1
	Resposta inválida	1	2,9	2,9	97,1
	Não respondeu	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.1: Frequências da variável “Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa?”

Quem te vem trazer à escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	3	8,8	8,8	8,8
	Mãe	15	44,1	44,1	52,9
	Ambos	4	11,8	11,8	64,7
	Outra pessoa	8	23,5	23,5	88,2
	Resposta inválida	1	2,9	2,9	91,2
	Não respondeu	3	8,8	8,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.2: Frequências da variável “Quem te vem trazer à escola?”

Quem te vem buscar à escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	3	8,8	8,8	8,8
	Mãe	7	20,6	20,6	29,4
	Ambos	7	20,6	20,6	50,0
	Outra pessoa	11	32,4	32,4	82,4
	Resposta inválida	2	5,9	5,9	88,2
	Não respondeu	4	11,8	11,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.3: Frequências da variável “Quem te vem buscar à escola?”

Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	11	32,4	32,4	32,4
	Ambos	18	52,9	52,9	85,3
	Nenhum	2	5,9	5,9	91,2
	Não respondeu	3	8,8	8,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.4: Frequências da variável “Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?”

Os teus pais costumam vir à escola saber informações sobre ti?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	15	44,1	44,1	44,1
	Ambos	14	41,2	41,2	85,3
	Nenhum	3	8,8	8,8	94,1
	Não respondeu	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.5: Frequências da variável "Os teus pais costumam vir à escola saber informações sobre ti?"

Os teus pais perguntam-te como correu a escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	12	35,3	35,3	35,3
	Ambos	21	61,8	61,8	97,1
	Nenhum	1	2,9	2,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.6: Frequências da variável "os teus pais perguntam-te como correu a escola?"

Os teus pais perguntam-te se fizeste os trabalhos de casa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	11	32,4	32,4	32,4
	Ambos	21	61,8	61,8	94,1
	Nenhum	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.7: Frequências da variável "Os teus pais perguntam-te se fizeste os trabalhos de casa?"

Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem trazer à escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	22	64,7	64,7	64,7
	Não	9	26,5	26,5	91,2
	Não respondeu	3	8,8	8,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.8: Frequências da variável "Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem trazer à escola?"

Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem buscar à escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	61,8	61,8	61,8
	Não	9	26,5	26,5	88,2
	Resposta inválida	1	2,9	2,9	91,2
	Não respondeu	3	8,8	8,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.9: Frequências da variável "Costuma dizer-te alguma coisa quando te vem buscar à escola?"

Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mãe	4	11,8	11,8	11,8
Ambos	25	73,5	73,5	85,3
Nenhum	1	2,9	2,9	88,2
Não respondeu	4	11,8	11,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.10: Frequências da variável “Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?”

Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	23	67,6	67,6	67,6
Não	6	17,6	17,6	85,3
Resposta inválida	3	8,8	8,8	94,1
Não respondeu	2	5,9	5,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.11: Frequências da variável “Os teus pais premeiam-te quando tens boas notas?”

Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	9	26,5	26,5	26,5
Não	22	64,7	64,7	91,2
Resposta inválida	1	2,9	2,9	94,1
Não respondeu	2	5,9	5,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.12: Frequências da variável “Os teus pais castigam-te quando tens notas baixas?”

Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	27	79,4	79,4	79,4
Não	4	11,8	11,8	91,2
Resposta inválida	1	2,9	2,9	94,1
Não respondeu	2	5,9	5,9	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.13: Frequências da variável “Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais?”

Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	16	47,1	47,1	47,1
Não	11	32,4	32,4	79,4
Resposta inválida	2	5,9	5,9	85,3
Não respondeu	5	14,7	14,7	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.14: Frequências da variável “Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?”

Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	12	35,3	35,3	35,3
	Ambos	18	52,9	52,9	88,2
	Nenhum	1	2,9	2,9	91,2
	Resposta inválida	1	2,9	2,9	94,1
	Não respondeu	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.15: Frequências da variável "Gostas que os teus pais venham à escola saber informações sobre ti?"

É importante para ti que os teus pais te elogiem?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	27	79,4	79,4	79,4
	Não	3	8,8	8,8	88,2
	Resposta inválida	1	2,9	2,9	91,2
	Não respondeu	3	8,8	8,8	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.16: Frequências da variável "É importante para ti que os teus pais te elogiem?"

Costumas jantar todos os dias com os teus pais?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	12	35,3	35,3	35,3
	Ambos	19	55,9	55,9	91,2
	Nenhum	1	2,9	2,9	94,1
	Resposta inválida	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Tabela A8.17: Frequências da variável "Costumas jantar todos os dias com os teus pais?"

Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	12	37,5	37,5	37,5
	Ambos	17	53,1	53,1	90,6
	Nenhum	3	9,4	9,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.18: Frequências da variável "Costuma ajudar o seu filho a fazer os trabalhos de casa?"

Quem costuma levar o seu filho à escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	3	9,4	9,4	9,4
	Mãe	17	53,1	53,1	62,5
	Ambos	3	9,4	9,4	71,9
	Outra pessoa	8	25,0	25,0	96,9
	Resposta inválida	1	3,1	3,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.19: Frequências da variável "Quem costuma levar o seu filho à escola?"

Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	1	3,1	3,1	3,1
	Mãe	11	34,4	34,4	37,5
	Ambos	8	25,0	25,0	62,5
	Outra pessoa	11	34,4	34,4	96,9
	Resposta inválida	1	3,1	3,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.20: Frequências da variável "Quem costuma ir buscar o seu filho à escola?"

Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	14	43,8	43,8	43,8
	Ambos	13	40,6	40,6	84,4
	Nenhum	3	9,4	9,4	93,8
	Não respondeu	2	6,3	6,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.21: Frequências da variável "Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?"

Costuma ir à escola saber informações sobre o seu filho?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	2	6,3	6,3	6,3
	Mãe	24	75,0	75,0	81,3
	Ambos	6	18,8	18,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.22: Frequências da variável "Costuma ir à escola saber informações sobre o seu filho?"

Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pai	1	3,1	3,1	3,1
	Mãe	10	31,3	31,3	34,4
	Ambos	20	62,5	62,5	96,9
	Resposta inválida	1	3,1	3,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.23: Frequências da variável "Costuma perguntar ao seu filho como correu a escola?"

Costuma perguntar ao seu filho se fez os trabalhos de casa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	11	34,4	34,4	34,4
	Ambos	21	65,6	65,6	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.24: Frequências da variável "Costuma perguntar ao seu filho se fez os trabalhos de casa?"

Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando se despede dele na entrada da escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	26	81,3	81,3	81,3
	Não	6	18,8	18,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.25: Frequências da variável "Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando se despede dele na entrada da escola?"

Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando o vai buscar à escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	23	71,9	71,9	71,9
	Não	9	28,1	28,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.26: Frequências da variável "Costuma dizer alguma coisa ao seu filho quando o vai buscar à escola?"

Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	11	34,4	34,4	34,4
	Ambos	19	59,4	59,4	93,8
	Resposta inválida	2	6,3	6,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.27: Frequências da variável "Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?"

Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	22	68,8	68,8	68,8
	Não	8	25,0	25,0	93,8
	Resposta inválida	2	6,3	6,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.28: Frequências da variável "Costuma premiar o seu filho quando ele tem boas notas?"

Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	11	34,4	34,4	34,4
	Não	20	62,5	62,5	96,9
	Resposta inválida	1	3,1	3,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.29: Frequências da variável "Costuma castigar o seu filho quando ele tem notas baixas?"

O seu filho costuma contar-lhe tudo o que se passa com ele na escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	14	43,8	43,8	43,8
	Ambos	15	46,9	46,9	90,6
	Nenhum	3	9,4	9,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.30: Frequências da variável “O seu filho costuma contar-lhe tudo o que se passa com ele na escola?”

Costuma elogiar o seu filho?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	4	12,5	12,5	12,5
	Ambos	26	81,3	81,3	93,8
	Resposta inválida	2	6,3	6,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela A8.31: Frequências da variável “Costuma elogiar o seu filho?”

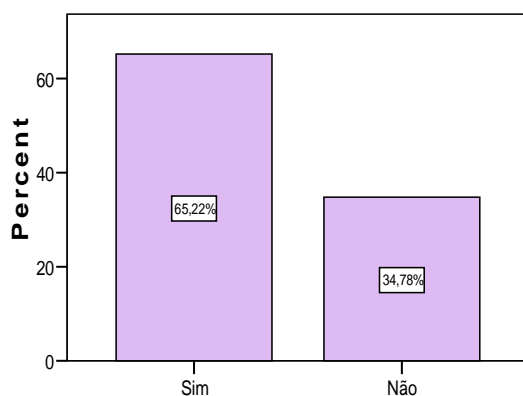
Janta todos os dias com o seu filho?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mãe	11	34,4	34,4	34,4
	Ambos	19	59,4	59,4	93,8
	Resposta inválida	1	3,1	3,1	96,9
	Não respondeu	1	3,1	3,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

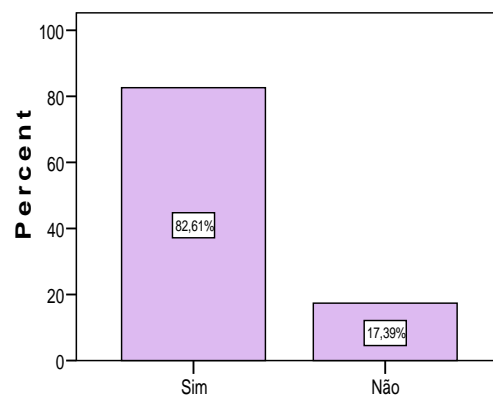
Tabela A8.32: Frequências da variável “Janta todos os dias com o seu filho?”

Gráficos referentes ao olhar espontâneo e induzido no MEP

A criança olha espontaneamente para o pai na Parte I?

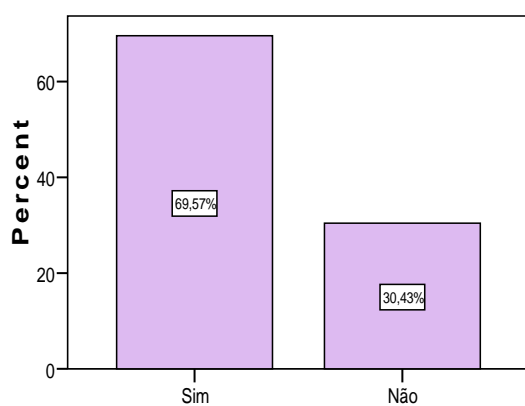


A criança olha espontaneamente para o pai na Parte II?

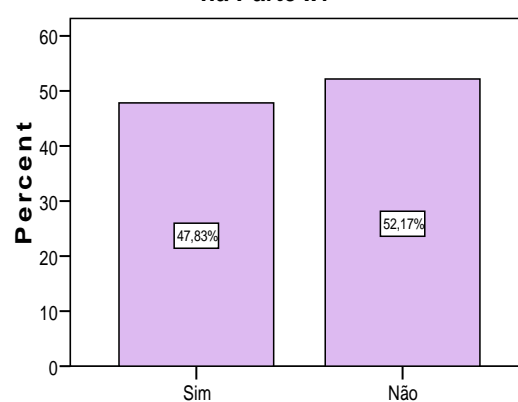


Gráficos A9.1 e A9.2: Gráficos referentes ao olhar espontâneo da criança para o pai nas Partes I e II.

A criança olha para o pai porque é induzida na Parte I?

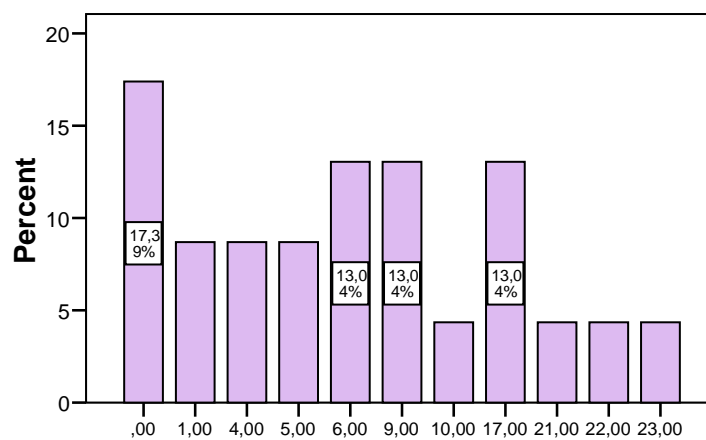


A criança olha para o pai porque é induzida na Parte II?

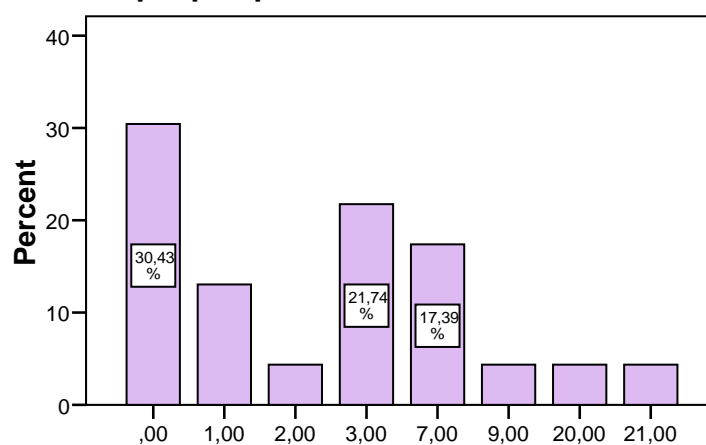


Gráficos A9.3 e A9.4: Gráficos referentes ao olhar induzido da criança para o pai nas Partes I e II.

Com que frequência é que a criança olha espontaneamente para o pai no total?



Com que frequência é que a criança olha para o pai porque é induzida no total?



Gráficos A9.5 e A9.6: Frequências com que a criança olha espontaneamente e porque é induzida no total.

Tabelas de contingência

Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes? * Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?
Crosstabulation

			Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?				Total
			Mãe	Ambos	Nenhum	Não respondeu	
Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?	Mãe	Count	3	7	0	1	11
		% of Total	8,8%	20,6%	,0%	2,9%	32,4%
	Ambos	Count	1	15	0	2	18
		% of Total	2,9%	44,1%	,0%	5,9%	52,9%
	Nenhum	Count	0	1	1	0	2
		% of Total	,0%	2,9%	2,9%	,0%	5,9%
	Não respondeu	Count	0	2	0	1	3
		% of Total	,0%	5,9%	,0%	2,9%	8,8%
	Total	Count	4	25	1	4	34
		% of Total	11,8%	73,5%	2,9%	11,8%	100,0%

Tabela A10.1: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: “Os teus pais ajudam-te a estudar para os testes?” * “Os teus pais perguntam-te pelas tuas notas?”

Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais? *
Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais? Crosstabulation

			Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?				Total
			Sim	Não	Resposta inválida	Não respondeu	
Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais?	Sim	Count	16	7	2	2	27
		% of Total	47,1%	20,6%	5,9%	5,9%	79,4%
	Não	Count	0	3	0	1	4
		% of Total	,0%	8,8%	,0%	2,9%	11,8%
	Resposta inválida	Count	0	1	0	0	1
		% of Total	,0%	2,9%	,0%	,0%	2,9%
	Não respondeu	Count	0	0	0	2	2
		% of Total	,0%	,0%	,0%	5,9%	5,9%
	Total	Count	16	11	2	5	34
		% of Total	47,1%	32,4%	5,9%	14,7%	100,0%

Tabela A10.2: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: “Quando acontece alguma coisa na escola tens imediatamente vontade de contar aos teus pais?” * “Gostas de contar tudo o que se passa contigo aos teus pais?”

Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes? * Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?
Crosstabulation

			Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?			Total
			Mãe	Ambos	Resposta inválida	
Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?	Mãe	Count	9	5	0	14
		% of Total	28,1%	15,6%	,0%	43,8%
	Ambos	Count	1	12	0	13
		% of Total	3,1%	37,5%	,0%	40,6%
	Nenhum	Count	0	1	2	3
		% of Total	,0%	3,1%	6,3%	9,4%
	Não respondeu	Count	1	1	0	2
		% of Total	3,1%	3,1%	,0%	6,3%
Total	Count		11	19	2	32
	% of Total		34,4%	59,4%	6,3%	100,0%

Tabela A10.3: Tabela de contingência cruzando duas variáveis: “Costuma ajudar o seu filho a estudar para os testes?” * “Costuma perguntar ao seu filho pelas notas?”